



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANA CÉSAR DE ARRUDA FERNANDES**

**COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO:  
das políticas públicas à gestão institucional**

**Brasília - DF  
Novembro de 2012**



**50** 1962  
2012

**ROSANA CÉSAR DE ARRUDA FERNANDES**

**COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO:  
das políticas públicas à gestão institucional**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação na Área de Concentração em Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga.

**ROSANA CÉSAR DE ARRUDA FERNANDES**

**COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO:  
das políticas públicas à gestão institucional**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação - UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na Área de Concentração: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

**Banca examinadora**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ilma Passos de Alencastro Veiga**  
(Orientadora - UnB)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Iório Dias**  
(Examinadora externa – UFC)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Joana Paulin Romanowski**  
(Examinadora externa – PUC/PR)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Benigna Maria de Freitas Villas Boas**  
(Examinadora – UnB)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lívia Freitas Fonseca Borges**  
(Examinadora - UnB)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana**  
(Examinadora suplente- UnB)

**Brasília-DF, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012.**

A Wanda, minha mãe, professora comprometida, inspiração em minha carreira docente, pelo incentivo a meu doutorado e presença amiga em todas as fases de minha vida.

A Dorvalino de Arruda, meu pai, (*in memoriam*), referência como pessoa e profissional no exercício da advocacia.

Aos coordenadores de curso, parceiros nessa trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço sempre aos Anjos do céu! Anjos que me fortaleceram em todos os momentos da trajetória percorrida, que foi rica de momentos bons e de algumas dificuldades que gradativamente foram superadas com muita fé, esforço e apoio familiar.

Agradeço também aos Anjos da Terra a possibilidade de aprendizagem e compartilhamento de saberes e as palavras bem colocadas de ânimo, força e correção de percurso, por meio da convivência edificante e amiga e que agora, não por ordem de importância, passo a nomear. Agradeço:

À professora-orientadora *Ilma Veiga* a convivência como pesquisadora que me impulsiona na trajetória acadêmica desde 2005, em grupos de pesquisa, e as valiosas e seguras orientações no doutorado.

Às professoras *Ana Iório Dias e Joana Romanowski* que, na condição de examinadoras externas, deram contribuições importantes a meu projeto de pesquisa e aceitaram o convite para compor a banca examinadora desta tese.

Às professoras *Benigna Villas Boas e Livia Borges* o compartilhamento no Mestrado e Doutorado, as palavras de incentivo e valiosas contribuições como pesquisadoras comprometidas com a formação docente.

Aos professores do Curso de Doutorado da Faculdade de Educação: *Maria Abadia da Silva, Wivian Weller, Regina Vinhaes, Gilberto Lacerda e Sylvia Yannoulas* as aprendizagens que me foram possíveis e a fundamentação dos estudos realizados.

Às Direções das instituições investigadas, a confiança depositada em meu trabalho e a abertura à pesquisa acadêmica.

Aos coordenadores, professores e estudantes dos cursos investigados, interlocutores da pesquisa, que aceitaram o convite e com os quais compartilhei momentos de discussão nas entrevistas e nas conversas sobre gestão de curso na educação superior.

Aos grupos de estudos e pesquisas sobre docência universitária – PRODocência/UnB e Grupo Profissão docente e práxis educativa/UniCEUB, as importantes contribuições sobre a educação superior no contexto brasileiro e internacional.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a importância atribuída à formação continuada dos profissionais da educação do DF representada, também, pelo afastamento remunerado para estudos concedidos aos professores da rede pública do DF.

À Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, representada por seu coordenador professor Nelson Moreira Sobrinho, a acolhida e apoio fundamental nesse momento de finalização de tese.

À *Sara Ribeiro e Luiza Callafange*, responsáveis pelo trabalho árduo de degravação das entrevistas.

Aos amigos e amigas que indiretamente contribuíram, acreditando em meu trabalho como educadora e que compartilharam momentos importantes de minha trajetória pessoal e profissional, especialmente, à amiga Edileuza Silva, incentivadora no percurso do doutorado.

Agradeço muito a minha família. Ao Gilmar, meu marido, grande companheiro e incentivador da minha formação profissional; a minha mãe Wanda o apoio constante; aos meus irmãos Ronaldo, Silvana e Rogério, minha irmã do coração Ivanilda e minha cunhada Josélia, a compreensão por minha ausência em muitas ocasiões; aos sobrinhos e sobrinhas-netos, tão queridos, a amizade e compreensão do momento vivido; a minha sogra Zilza e minhas enteadas o carinho. Agradeço a vocês todos, que amo muito, cujo apoio tornou essa travessia possível.

“O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um entre si, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia de todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e na formação do processo democrático" (FREIRE, 1998).

## RESUMO

A presente tese analisou a configuração da coordenação de curso de graduação e as repercussões para o trabalho pedagógico. O estudo pautou-se nas reflexões sobre o contexto da educação superior e as políticas para os cursos de graduação, supervisão escolar, coordenação pedagógica e de curso, gestão das instituições educacionais, colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes, formação para a gestão na instituição superior. A metodologia utilizada privilegiou a abordagem qualitativa e os procedimentos e instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram: análise documental, entrevista narrativa, grupo de discussão e observação. A pesquisa foi realizada em três instituições de educação superior — centro universitário, universidade privada e universidade pública — localizadas no Distrito Federal. Para a realização desta pesquisa busquei a fundamentação nos seguintes estudiosos: Aguiar (1981); Anastasiou (2009); Chauí (2000); Bourdieu (2003); Chiavenato (1979); Cunha, M.I. (2006); Cunha, L.A. (1980); Dourado (2009); Enguita (1991); Freitas (2002); Fullan e Hargreaves (2006); Isaia (2006); Libâneo (2008); Lima, J.A. (2002); Lima, L.C. (1996, 2011); Mendonça (2000); Nóvoa (1992); Pimenta e Anastasiou (2005); Porto (2000); Sander (2007); Santos (1997, 2010); Sguissardi (2009); Silva Júnior (2007); Tardif e Lessard (2005); Vasquez (19967); Veiga (1995, 1998 e 2011); Vitor Paro (2010); Zabalza (2004); entre outros. O estudo possibilitou destacar aspectos relevantes da coordenação de curso, como coordenação na lógica da ordenação que gera o trabalho pedagógico solitário, intensificado e invisível. Na lógica da coordenação que tem como possibilidade o desenvolvimento do trabalho pedagógico solidário e emancipador em busca de ações inovadoras nos cursos. As reflexões e sinalizações desta pesquisa pretendem contribuir para o engajamento de todos na constituição da coordenação de curso de graduação, como espaço e tempo de construção do trabalho colaborativo de docente, e para a organização do trabalho pedagógico dos cursos.

**Palavras-chave:** Educação superior e políticas públicas; Coordenação de curso de graduação; Formação para gestão.



## ABSTRACT

This thesis examined the structure of coordination of the undergraduate course and its repercussions on pedagogical work. It focused on the reflections on the context of higher education and the policies for undergraduate courses, school supervision, pedagogical and course coordination, management of educational institutions, collegiates, Course Advisory Boards and education for the management in college. The methodology used the qualitative approach and the procedures and tools used for gathering data were: documental analysis, narrative interview, and discussion and observation group. The research was conducted at three different tertiary educational institutions: university center, private university and public university in the Federal District of Brazil. In order to conduct this research, I based my theoretical foundation on the following theorists: Aguiar (1981); Anastasiou (2009); Chauí (2000); Bourdieu (2003); Chiavenato (1979); Cunha, M.I. (2006); Cunha, L.A. (1980); Dourado (2009); Enguita (1991); Freitas (2002); Fullan & Hargreaves (2006); Isaia (2006); Libâneo (2008); Lima, J.A. (2002); Lima, L.C. (1996. 2011); Mendonça (2000); Nóvoa (1992); Pimenta & Anastasiou (2005); Porto (2000); Sander (2007); Santos (1997, 2010); Sguissardi (2009); Silva Júnior (2007); Tardif & Lessard (2005); Vasquez (19967); Veiga (1995, 1998 & 2011); Vitor Paro (2010); Zabalza (2004), among others. This study allowed highlighting relevant aspects of course coordination, such as ordination-based coordination which generates the solitary, intensified and invisible pedagogical work. In the logic of coordination, it has the possibility of developing the solidary and emancipative pedagogical work in search for innovative actions within the courses. The reflections and findings of this research intend to contribute to commitment of all parties in the constitution of coordination of undergraduate course as a place and time of construction of collaborative work of the teaching staff and for the organization of pedagogical work of the courses.

**Keywords:** Higher Education and Public Policies; Coordination of Undergraduate Course; Education for Management.

## RESUMEN

En esta tesis se analiza la configuración de la coordinación del curso de graduación y las repercusiones para la labor pedagógica. La pauta del estudio de seguimiento en las reflexiones sobre el contexto de las políticas de educación terciaria y los cursos para la graduación, la supervisión escolar, la coordinación y la gestión pedagógica en curso, de las instituciones educativas y las juntas de la Facultad, formación para la gestión en mayor institución. La metodología a favor del enfoque cualitativo y los procedimientos e instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el análisis documental, entrevista narrativa, grupos de discusión y observación. La investigación se realizó en tres instituciones de educación superior -centro universitario, universidad privada y pública- ubicado en el Distrito Federal. Para la realización de esta investigación he buscado la motivación de los escolares siguientes: Aguiar (1981); Anastasiou (2009); Chauí (2000), Bourdieu (2003), Chiavenato (1979); Cunha, M.I. (2006), Cunha, LA (1980), Oro (2009); Enguita (1991); Freitas (2002), Hargreaves y Fullan (2006); Isaia (2006); Libâneo (2008), Lima, J.A. (2002); Lima, L.C. (1996, 2011).; Mendonça (2000); Nóvoa (1992); Pimienta y Anastasiou (2005); Porto (2000); Sander (2007); Santos (1997, 2010); Sguissardi (2009); Silva Júnior (2007); Tardif y Lessard (2005); Vásquez (1997); Veiga (1995, 1998 y 2011); Vitor Paro (2010); Zabalza (2004); entre otros. El estudio posibilitó destacar aspectos relevantes de la coordinación del curso, como coordinación en la lógica de la ordenación que genera el trabajo pedagógico solitario, intensificado e invisible. En la lógica de la coordinación que tiene como posibilidad el desarrollo del trabajo pedagógico solidario y emancipador en busca de acciones innovadoras en los cursos. Las reflexiones y señalizaciones de esta investigación pretenden contribuir para la participación de todos en la constitución de la coordinación del curso de graduación, como el espacio y el tiempo de construcción de la obra en colaboración de la enseñanza y la organización de los cursos pedagógicos.

**Palabras clave:** Educación superior y políticas públicas; Coordinación de graduación del curso, formación para la gestión.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Características das Práxis Reiterativa e Criadora	61
QUADRO 2	Características das Práxis Espontânea e Reflexiva	61
QUADRO 3	Cursos selecionados com base nos critérios definidos	69
QUADRO 4	Curso de Ciências Biológicas /IES participantes	69
QUADRO 5	Curso de Direito / IES participantes	70
QUADRO 6	Curso de Pedagogia / IES participantes	70
QUADRO 7	Coordenadores e docentes interlocutores do curso de Ciências Biológicas	71
QUADRO 8	Coordenadores e docentes interlocutores do curso de Direito	71
QUADRO 9	Coordenadores e docentes interlocutores do curso de Pedagogia	72
QUADRO 10	Estudantes interlocutores da pesquisa do curso de Ciências Biológicas	72
QUADRO 11	Estudantes interlocutores da pesquisa do curso de Direito	72
QUADRO 12	Estudantes interlocutores da pesquisa do curso de Pedagogia	73
QUADRO 13	Tipos clássicos de liderança pautada na atuação do líder	236

### LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCG	Coordenador de curso de graduação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
GDF	Governo do Distrito Federal
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PIE	Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto político-pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPRO	Sindicato dos Professores do Distrito Federal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>DESENROLANDO OS FIOS DAS MEADAS QUE TECEM A TRAJETÓRIA DOCENTE.....</b>	<b>14</b>
1.1	Os fios de meadas diversas: a trajetória profissional e o objeto da pesquisa.....	19
1.2	A estrutura da tese .....	27
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR: as palavras pensadas.....</b>	<b>29</b>
2.1	Alguns marcos político-educacionais: visualizando a inspeção e a supervisão.....	35
2.1.1	A inspeção do sistema educacional na República Brasileira.....	37
2.1.2	A inspeção do sistema educacional na segunda República.....	39
2.2	Coordenação pedagógica na educação básica: do supervisor ao coordenador.....	43
2.3	A coordenação dos cursos de graduação.....	46
2.3.1	As dimensões da ação coordenadora.....	50
2.3.2	Coordenação de curso e trabalho pedagógico.....	53
2.4	Os colegiados dos cursos de graduação.....	54
2.4.1	A colegialidade nos cursos de graduação.....	57
<b>3</b>	<b>OS CAMINHOS DA PESQUISA: adentrando a floresta.....</b>	<b>62</b>
3.1	A escolha do caminho metodológico.....	63
3.2	As Instituições de Educação Superior: itinerários possíveis.....	64
3.3	O Centro Universitário - UNI Centro.....	65
3.4	A Universidade privada - UNI Privada.....	67
3.5	A Universidade pública - UNI Pública.....	68
3.6	Os cursos de graduação.....	69
3.7	Os interlocutores da pesquisa.....	70
3.8	O trabalho de campo: o levantamento de dados.....	73
3.9	Procedimentos e instrumentos para levantamento de dados.....	75
3.9.1	A análise de documentos.....	76
3.9.2	A entrevista narrativa.....	76
3.9.3	A observação direta.....	78
3.9.4	Os grupos de discussão.....	79
3.10	Análise e interpretação dos dados.....	81
3.11	O previsto e o realizado.....	82
<b>4</b>	<b>A COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....</b>	<b>83</b>
4.1	O UNI Centro e a coordenação do curso.....	85
4.1.1	A trajetória profissional do coordenador do curso.....	86
4.1.2	A coordenação do curso: diversos olhares.....	88
4.1.3	A gestão do curso: Colegiado e NDE.....	94
4.1.4	A formação para gestão do curso.....	98
4.2	A UNI Privada e a coordenação do curso.....	100
4.2.1	A trajetória profissional da coordenadora do curso.....	101
4.2.2	A Coordenação do curso: o desafio do trabalho coletivo .....	102
4.2.3	A gestão do curso: Colegiado e NDE.....	105
4.2.4	A formação para gestão do curso.....	108
4.3	A UNI Pública e a coordenação do curso.....	110
4.3.1	A trajetória profissional das coordenadoras.....	111
4.3.2	A Coordenação do curso: limites da prática e a possibilidade na teoria.....	113

4.3.3	A gestão do curso: o acadêmico-administrativo.....	120
4.3.4	A formação das coordenadoras em gestão.....	122
4.4	O curso de Ciências Biológicas: dialogando com as três IES.....	125
5	A COORDENAÇÃO DO CURSO DE DIREITO.....	131
5.1	O UNI Centro e a coordenação do curso de graduação.....	132
5.1.1	A trajetória profissional do coordenador do curso.....	134
5.1.2	A coordenação do curso e o modelo de administração.....	136
5.1.3	A participação como princípio da gestão e do NDE .....	143
5.1.4	A formação para gestão do curso.....	145
5.2	A UNI Privada e a coordenação do curso.....	146
5.2.1	A trajetória profissional do coordenador do curso.....	147
5.2.2	A coordenação do curso: o processo coletivo.....	148
5.2.3	A gestão colegiada do curso e o trabalho coletivo.....	156
5.2.4	A formação continuada na UNI Privada.....	159
5.3	A UNI Pública e a coordenação do curso.....	160
5.3.1	A trajetória profissional das coordenadoras do curso.....	161
5.3.2	A coordenação do curso na instituição pública.....	163
5.3.3	A gestão do curso: a organização não departamental.....	172
5.3.4	A formação para gestão na instituição pública.....	176
5.4	A coordenação do curso de Direito: pontos de contato.....	178
6	A COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	182
6.1	O UNI Centro e o curso de Pedagogia.....	184
6.1.1	A trajetória da coordenadora: a supervisão e a coordenação.....	185
6.1.2	Pedagogia no UNI Centro: a coordenação vivenciada.....	187
6.1.3	A gestão do curso de Pedagogia.....	192
6.1.4	Pedagogia: o curso em extinção no UNI Centro.....	194
6.1.5	A formação do pedagogo e a gestão do curso.....	196
6.2	A UNI Privada e a coordenação do curso.....	199
6.2.1	A trajetória profissional da coordenadora do curso.....	199
6.2.2	Ação coordenadora no curso de Pedagogia.....	200
6.2.3	A gestão do curso: entre avanços e tensões.....	204
6.2.4	A formação para gestão do curso.....	208
6.3	A UNI Pública e a coordenação do curso.....	210
6.3.1	A trajetória profissional das coordenadoras do curso.....	212
6.3.2	Coordenação de curso na perspectiva do pedagogo.....	214
6.3.3	A gestão departamental do curso na UNI Pública.....	220
6.3.4	A formação para gestão do curso.....	223
6.4	O curso de Pedagogia nas IES pesquisadas.....	224
7	CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: outro ponto de partida.....	227
7.1	A coordenação de curso: os fios que se unem.....	228
7.2	A coordenação de curso: os caminhos diversos.....	231
7.3	Os desafios da coordenação de cursos e as metáforas dos coordenadores.....	234
7.4	Sinalizando um desfecho.....	239
	REFERÊNCIAS.....	242

## 1 DESENROLANDO OS FIOS DAS MEADAS QUE TECEM A TRAJETÓRIA DOCENTE

Para localizar uma lembrança, não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado (BOSI, 1994, p.413).

A formação inicial na educação superior e em condizentes condições de trabalho significa para muitos jovens e adultos a possibilidade de reorganização de suas vidas, por meio da construção de sua profissionalização. Essa formação não pode ser analisada fora de seu contexto social, cultural, econômico e político, de final do XX e início do XXI, que, como afirma Cunha, “[...] marcado pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, induziu à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo” (CUNHA, 2006, p.13).

No final do século XX, a educação superior brasileira ficou em situação desconfortável, “na berlinda”, afirma Sguissardi (2006). Para o referido autor, a “[...] ciência e o ensino superior tornaram-se muito mais presentes como fatores de produção e parte integrante da economia, mercadorias ou quase-mercadorias [...]”. Também afirma que a “[...] descoberta desse traço essencial à educação superior (competitividade) permite que se fale nas Instituições de Educação Superior (IES) como empresas econômicas a serem administradas de modo empresarial/gerencial” (*Idem*, 2006, p. 07). Nesse cenário torna-se fundamental a discussão sobre o papel social das instituições de educação superior (IES) e instituições federais de educação superior (IFES), na tentativa de delinear as transformações necessárias para que, de fato, jovens e adultos adentrem a educação superior cujos processos formativos estejam, também, calcados em valores humanitários e não somente, mercadológicos.

As IES que se constituem como lócus da formação inicial em nível superior são constantemente desafiadas, tanto pela sociedade como pelo Estado, por meio dos mecanismos de controle, em relação a sua função primeira que é o ensino de qualidade, no caso das instituições não universitárias, e na consolidação do tripé ensino-pesquisa-extensão, no caso das universitárias. Para enfrentar esse desafio, as IES buscam mudanças e adequações que não sinalizam, no entanto, um movimento para transformações de fato. “Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas

parcelares” (SANTOS, 1997, p. 187). Não só as IES universitárias, como as não universitárias estão despreparadas para essas transformações, como afirma Santos (1997).

No cenário atual de demandas variadas surgem também exigências de novos papéis do Estado junto às instituições de educação superior que se encaminham para a implementação de políticas que as aproximam muito mais do sentido operacional e empresarial do que do sentido de formação dos profissionais das diversas áreas do conhecimento. É uma lógica que, na visão de Chauí (2000, p.49),

[...] considera que essa determinação pelo mercado é a razão última das instituições, que ela determina necessária e verdadeiramente a lógica dessas instituições, e que é a adequação dessas instituições à lógica do capital, ou à lógica do mercado, que garante a sua existência e a sua legitimidade.

Diante disso, a educação superior está permeada de questionamentos baseados nas várias concepções sobre as IES, tanto daqueles que confiam nessa lógica neoliberal como daqueles que a repudiam, sejam estudantes, docentes, gestores, governantes, assim como de expectativas em relação à profissionalização crítica de jovens e adultos.

A busca da autonomia, e, portanto, a idéia de uma universidade crítica, é aquela que compreende esse processo, explica esse processo, interpreta esse processo, resiste a ele e cria armas de combate teórico e prático contra isso. Então, não é dar as costas à determinação econômica da instituição. Mas é não fazer dessa determinação econômica o nosso credo. Chauí (2000, p.50).

A reflexão sobre a educação superior é oportuna, não somente à área das licenciaturas que formam os docentes, mas também às diversas áreas profissionais. Repensar a formação na graduação, que contemple o ensino, a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, que confronte e dialogue com a realidade social, complexa, excludente e injusta, entre outras questões, significa repensar também a coordenação de cursos de graduação que tem como função precípua, de acordo com estatutos e regimentos institucionais, a função de planejar, organizar, supervisionar e avaliar as atividades do curso, ou seja, implementar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Assim, busquei importantes estudos voltados para essa função coordenadora que fomentaram a curiosidade e a realização desta pesquisa sobre o tema em questão. O trabalho de Sabadia (1998), da Universidade Federal do Ceará (UFC), aponta as dificuldades existentes nas IES, há mais de dezessete anos, tais como: a) reduzido apoio ao trabalho dos coordenadores por parte dos Centros e Departamentos; b) pouco reconhecimento da importância das coordenações no meio acadêmico; c) ausência de representação das coordenações junto aos colegiados superiores; d) conflito entre as coordenações e os



departamentos; e outros. Uma estrutura organizacional composta por departamentos e disciplinas pode provocar uma pulverização de atos e funções geradoras de conflito. Que outros elementos podem fomentar essas ações pulverizadas e conflitantes?

Um dos pontos das conclusões do citado estudo refere-se à qualidade dos cursos, “[...] a qualidade do profissional formado pela universidade é da competência direta das Coordenações de Curso.” Entretanto, para Sabadia (1998), a coordenação de um curso de graduação é uma das instâncias de maior fragilidade dentro da instituição acadêmica, em decorrência da falta de valorização profissional, das inúmeras funções e pouca autonomia, reforçadas no processo de Reforma Universitária.

O segundo trabalho selecionado trata da coordenação de curso de graduação, elaborado pelo reitor da Universidade da Amazônia – UNAMA, Edson Franco, em 2002. Encontram-se, nessa investigação, quatro funções do coordenador de curso: política, gerencial, acadêmica e institucional. Entre várias atribuições atreladas a essas funções, podemos observar que a diversidade é tão numerosa quanto contraditória, em alguns casos. Esse rol de atribuições é extenso e passa pelo papel de “animador” de professores e alunos, segue como “fazedor de marketing”, chegando até o supervisor das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso. A função do coordenador de curso está colocada nos estatutos e regimentos no plano do idealizado, sem correspondência com o real, como evidenciado no referido estudo.

O terceiro estudo neste projeto versa sobre coordenação de curso de Computação na área de Informática, autoria de Silva e Pereira – FACASTELO e UNES, respectivamente, apresentado no II Workshop de Educação em Computação e Informática do Estado de Minas Gerais, em 2003. A pesquisa demonstrou que a principal função exercida pelos coordenadores, nas IES investigadas, está voltada para o aspecto acadêmico, somente, em detrimento dos aspectos organizacionais e políticos. Em relação à visibilidade, pela IES, da função desse coordenador de curso, mais da metade entende como uma gestão temporária, indicando certa dificuldade para implantação de ações coletivas.

Como conclusão essa pesquisa apontou que: a) a formação do coordenador é amplamente técnica em prejuízo das outras dimensões da gestão; b) ausência de políticas que priorizem o papel dos coordenadores de forma clara; c) necessidade de estudos futuros sobre as dificuldades visualizadas pelas equipes em relação à Coordenação de Curso de Graduação.

O quarto estudo é de Daniela Jacobucci e Giuliano Jacobucci, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, publicado em 2008. Trata-se da experiência de coordenar o curso

de graduação em Ciências Biológicas, em uma IES privada, no interior do estado de São Paulo, no período de 2001 a 2005.

Os autores destacam a visão simplista das funções dos coordenadores dos cursos de graduação concebida pelo MEC e, conseqüentemente, pelas IES, assim definidas: execução das atribuições definidas pelas IES, atendimento das demandas dos professores e alunos, além de boa condução do curso. Essas atribuições, instituídas pelo MEC e IES, apresentam um caráter amplo e geral que impede a visibilidade das atividades que envolvem cada atribuição instituída. De acordo com os autores, em algumas IES até a cobrança de alunos inadimplentes faz parte do rol de atividades do coordenador de curso.

Como achado dessa pesquisa, os autores apontaram dezessete atribuições institucionais para os coordenadores, acrescidas de dez atribuições informais mais frequentes, tais como: organizar documentos para avaliação do MEC; atender pais de alunos; orientar os alunos sobre financiamentos estudantis e bolsas diversas; contatar egressos, entre outras. Os coordenadores fazem referência a essas múltiplas funções e à sobrecarga que acarretam. Outro dado da pesquisa refere-se às relações interpessoais que interferem na ação coordenadora.

Os autores, finalizando a análise, destacaram ainda: a complexidade da função de coordenador de curso que exige não só a experiência didática e competência técnica na área de conhecimento do curso, mas o traquejo para manter relações interpessoais positivas.

O último estudo destacado neste projeto refere-se à pesquisa realizada por Anastasiou (2009), que traz significativas contribuições sobre a coordenação de curso de graduação, tendo sido realizada por meio de pesquisa-ação em duas universidades de Santa Catarina, em 2005/2006, com coordenadores de cursos. Entre os aspectos relevantes da pesquisa, destacam-se os desafios colocados pelos coordenadores-participantes: a) PPC como construção coletiva; b) efetivação da relação teoria-prática; c) disciplinas dos cursos que podem ser agrupadas, organizadas em áreas, módulos ou atividades e outros. Para a citada autora, esses pontos focam o “como fazer” e não os fundamentos e determinantes dessas funções (2009). Focalizar o “como” coloca em questão a prática institucional que não busca o “o quê?” e o “para quê?”. Para Anastasiou (2009, p.222), “[...] a coordenação de curso é uma função temporária, mas não, uma profissão, e o fato legal de ser docente da instituição não qualifica necessariamente o professor para exercê-la”, outros saberes e condições são apontados pelas pesquisas, quer as relacionadas à formação do coordenador de curso, quer à estrutura das IES.

Com base nesses estudos, foi possível analisar que, em relação aos desafios, dificuldades e funções atribuídas aos coordenadores de curso, podem ser agrupados em dois eixos: como ações instituídas, formalizadas pelos regimentos e estatutos; como ações

informais, instituintes no processo da ação coordenadora, em função de demandas cotidianas. Fica claro que é uma função importante, porém de muita fragilidade nas IES e IFES com alto grau de sobrecarga de atividades, gerada pela amplitude das funções atribuídas aos coordenadores.

Tendo como base o contexto social mais amplo e estudos sobre a coordenação de curso de graduação, emergiu a necessidade e urgência de reflexão sobre o tema, uma vez que a qualidade da formação profissional de um curso de graduação é também uma das atribuições formais dos coordenadores de curso, portanto, seus saberes, dificuldades, situação atual, entre outras nuances, que demandam novas leituras.

É importante destacar que a coordenação de curso como espaço-tempo de construção de ações coletivas e de responsabilidade de todos os envolvidos parece não ser o foco das pesquisas analisadas, pois a ênfase recai sobre a figura do coordenador de curso. Tal fato revela uma concepção da ação coordenadora que pode estar personificada em uma pessoa e não no trabalho pedagógico coletivo de um grupo de docentes e de gestores. Nesse sentido, a ação coordenadora coletiva do curso constituindo-se como um dos eixos do PPC marca a diretriz e a concepção sobre a gestão e a função do coordenador de curso de graduação. Como afirma Anastasiou (2009, p. 224),

[...] a ação coordenadora exige **dos sujeitos** (grifo meu) que a exercem um conjunto de saberes não só referentes ao curso e a sua gestão, mas também referentes ao sistema de educação superior com sua legislação, limites e possibilidades, ao projeto institucional, à gestão de pessoas, às relações já existentes, à clareza das funções ou objetivos do sistema, no caso o ensino de graduação, entre outros aspectos.

Assim, abordar a temática da ação coordenadora de cursos de graduação e as funções do coordenador significa refletir não somente sobre estatutos, regimentos das instituições superiores de educação, mas principalmente sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por todos, incluindo-se a gestão do trabalho pedagógico, pelo coordenador de curso. O objeto de estudo desta pesquisa situa-se, portanto, no contexto da educação superior e da ação coordenadora dos docentes da graduação. Dessa forma, considere importante refletir sobre minha trajetória profissional, como coordenadora pedagógica, função que exerci em vários momentos de minha carreira, bem como estabelecer relações entre esse percurso e o objeto de pesquisa.

## 1.1 Os fios de meadas diversas: a trajetória profissional e o objeto da pesquisa

Minha trajetória profissional foi marcada pela formação acadêmica e pela prática desenvolvida nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Em 1985, conclui o curso de Magistério para Classes de Alfabetização e, em 1987, o curso de Pedagogia, ambos na atual Universidade Católica de Brasília. Do início do curso até o ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), período de três anos, foi difícil compreender e articular significativamente a teoria estudada à prática social e pedagógica que foi consolidando-se por meio da imersão na realidade escolar.

Desenrolar os fios de meadas diversas que tecem nossa trajetória de vida é uma forma de revelar as experiências e as escolhas pessoais e profissionais, constituindo-se, assim, em uma interessante forma de expressão e comunicação de quem somos, nossa identidade, nosso contexto de formação como pessoas, antes de tudo, para melhor compreensão do que nos propomos fazer em um trabalho de pesquisa acadêmica.

Muitas experiências pessoais e profissionais compõem essas meadas diversas do meu percurso e são fundamentais para minha constituição como profissional da educação. No entanto, faz-se necessário um recorte do tempo em que destaco alguns pontos no campo da educação. Isaia esclarece a trajetória como:

[...] porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores e simbolizam uma explicitação temporal. Ela envolve um intrincado processo que engloba fases da vida e da profissão. Compreende não apenas o percurso individual de um professor ou de um grupo, mas também uma rede formada por uma multiplicidade de gerações entrelaçadas em uma mesma duração histórica (ISAIA, 2006, p. 73).

Nesse intento, desde meu ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 1986, até os dias atuais, muitos espaços e tempos de atuação profissional foram significativos, entre os quais alinhavo: a convivência com os colegas de trabalho da rede pública, a relação estabelecida com os estudantes no interior das instituições educacionais, os processos de educação continuada dentro e fora da escola, a pós-graduação e a participação como professora na luta pela profissionalização da categoria por meio das atividades organizadas pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal<sup>1</sup> (SINPRO).

Em minha formação como docente, tais momentos profissionais foram significativos e representaram oportunidades de reflexões, principalmente sobre a sociedade e seus

---

<sup>1</sup> SINPRO - Surgiu de um grupo de professores organizados pela melhoria da qualidade da educação pública e das condições de trabalho e que resolveram fundar a APEMB - Associação dos professores do Ensino Médio de Brasília.

processos de inclusão e exclusão e a importância do trabalho do professor como intervenção social nessa sociedade, constituindo-se, assim, como referências pessoais e profissionais.

Refletir sobre a coordenação de cursos de graduação levou-me a pensar sobre minha trajetória profissional que esteve permeada pelo espaço e tempo da coordenação pedagógica, na educação básica, ora como docente, ora como coordenadora. Início, destacando a articulação pedagógico-administrativa no espaço-tempo de 15 horas semanais para a coordenação pedagógica e a figura do coordenador pedagógico como articulador do trabalho.

Quando ingressei na SEEDF, o coordenador pedagógico era indicado pelos professores e também pela direção da escola. O requisito para essa função estava relacionado à capacidade de organização pessoal, às condições para a seleção de conteúdos bimestrais, à definição de eventos gerais da escola e à elaboração dos planejamentos de aulas. Os coordenadores davam suporte aos professores, pois estes atuavam como regentes em duas turmas (matutino e vespertino) e tinham somente oito horas semanais para coordenação pedagógica. Na escola onde vivenciei essa coordenação, não havia a preocupação com o projeto político-pedagógico, com a reflexão sobre a prática pedagógica ou com ações de educação continuada, com as condições de trabalho do professor, até mesmo pela falta de tempo para tantas atividades.

Na Escola de Aplicação da Escola Normal de Ceilândia, em 1987, vivenciei uma coordenação pedagógica diferente e que se constitui hoje, como outro fio dessa meada: a oportunidade de trabalhar com uma turma de alfabetização e 20 horas semanais de coordenação. Esse período foi muito significativo para o trabalho docente que desenvolvia, uma vez que se contava com um grupo de coordenadoras e com um tempo maior para planejamento e reflexões sobre o fazer pedagógico, portanto, mais compromisso no exercício da docência.

Os estudos e discussões, assim como decisões coletivas fizeram parte desses momentos, e outras atribuições eram exercidas pelos coordenadores pedagógicos que articulavam todo esse processo. Vale ressaltar, entretanto, que no período de 1987 a 1991 a concepção sobre a educação e as metodologias estava ainda muito assentada na racionalidade técnica e aos poucos foi modificando-se por meio da formação. O coordenador exercia também uma função burocrática e centralizadora em alguns momentos, e mais reflexiva e impulsionadora em outros.

Outro fio da meada desta pesquisa refere-se ao trabalho no Curso Normal, onde exerci a função de coordenadora pedagógica, primeiramente coordenando a área profissionalizante e depois, o estágio supervisionado. O eixo do projeto político-pedagógico

(PPP) da escola era a interdisciplinaridade e temas do contexto da época, tendo como objetivo a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Veiga (2007, p. 14), discutir o Projeto Político-Pedagógico é “[...] abordar a formação humana, posto que a escola, contemplada como instância de formação, tem sido o alvo de reflexões que se instauram na modernidade”. A extinta Escola Normal de Ceilândia elaborava, implementava e avaliava o projeto político-pedagógico que tinha como eixo a formação continuada, por meio do compartilhamento de experiências, estudos e cursos que foram organizados pela equipe gestora. Havia relevância na função do coordenador pela possibilidade de articulação do trabalho coletivo e da interação com estudantes, professores da escola e de outras escolas, com a regional de ensino, enfim, pelas relações que eram estabelecidas na construção do trabalho pedagógico do curso.

O ponto negativo nesse trabalho estava ligado a certa “competitividade” entre os coordenadores das diferentes áreas do conhecimento, pois não havia coordenadores do curso, como um todo; contava-se com coordenadores de áreas com seus saberes e interesses específicos do próprio campo do conhecimento, o que, de certa forma, impossibilitava uma ação política no curso. Somente após alguns anos, os coordenadores passaram a ser do curso Normal, exigindo, assim, uma visão geral e ações de articulação das diferentes áreas do conhecimento, ou seja, uma articulação político-pedagógica.

Essa experiência profissional foi muito importante para minha constituição como docente, pois ampliou meu olhar sobre a gestão do sistema educacional, o processo de formação continuada por meio do trabalho e estudos coletivos, dos encontros e desencontros, referências estruturantes para a prática pedagógica. O processo de reflexão do que estava posto pela própria dinâmica do trabalho pedagógico da escola fortaleceu a articulação teórico-prática e ampliou a compreensão da gestão escolar. Conforme Nóvoa (1992), a formação crítico-reflexiva do professor implica a produção da própria vida, da profissão docente e da escola. É o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, respectivamente.

No período de 1995 a 1996, atuei como assistente da direção da Divisão Regional de Ensino de Samambaia (DRESam), e a experiência na Escola Normal constituiu-se como referência para o trabalho na DRESam que tinha trinta e duas escolas vinculadas. Nessa trajetória, pude ampliar minha visão, refletindo sobre o sistema educacional do Distrito Federal, compreendendo-o para mais amplamente analisá-lo e avaliá-lo, participando da construção de um programa de governo que implementou a gestão democrática, tendo como pilar a construção do projeto político-pedagógico que,

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p.13 e 14).

No final de 2000, professores<sup>2</sup> da rede pública de ensino do Distrito Federal tiveram uma oportunidade de formação e, conseqüentemente, a possibilidade de ascensão em suas carreiras, ao ingressarem no programa de formação do Governo do Distrito Federal (GDF). Por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), foi possível organizar o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE), cuja meta inicial era formar cinco mil professores concursados da rede pública de ensino do DF que não tinham formação em nível superior. Essa possibilidade de ascensão foi garantida pela antiga reivindicação dos professores por meio do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO) e que foi regulamentada pelo plano de carreira da categoria.

Por questões políticas e de gestão do convênio entre as duas instituições, a Faculdade de Educação/UnB tornou-se responsável por parte dos professores a serem formados, totalizando dois mil para a UnB e três mil para o Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Assim, na UnB foi ofertado o PIE nos anos de 2001 a 2005. O curso tinha características distintas em relação ao currículo e ao perfil dos estudantes, entre outras. O currículo era organizado em áreas e dimensões formadoras e os professores-cursistas estavam em plena atividade docente, pois era uma das exigências para o ingresso. Desta forma, a articulação teórico-prática foi facilitada pela experiência profissional dos participantes que estavam imersos no cotidiano das escolas onde trabalhavam.

Os professores-mediadores que atuaram no curso eram professores concursados da SEEDF, formados em nível superior e, por meio de seleção pública, foram convocados para essa atuação. Em 2001, quando completei 15 anos de docência na SEEDF, fui selecionada para atuar como professora-mediadora do curso PIE, no período de 2001 a 2005. A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília formou a última turma do curso, em junho de 2006.

O processo de educação continuada — em serviço — para os professores-mediadores do curso PIE teve como destaque o curso de especialização da Faculdade de Educação —

---

<sup>2</sup> Considero significativa e valorosa a participação das mulheres no campo da educação. No entanto, utilizarei o termo professores, no masculino, quando a referência for genérica, em atendimento à norma padrão e para não cansar o leitor e a leitora deste relatório de pesquisa.

Universidade de Brasília: “Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica - Início da Escolarização”, oferecido pela FE/UnB em convênio com a SEEDF. Destaca Porto (2000, p.12) que a formação continuada de professores e práticas pedagógicas “[...] não podem ser pensadas de forma dissociada: torna-se necessário questionar, avaliar, ressignificar a relação formação-prática”. Esse momento de formação foi marcante pela possibilidade de diálogo com os autores dos módulos, os palestrantes, os mediadores, os cursistas, os coordenadores do curso, bem como pelo acesso a algumas pesquisas que estavam sendo desenvolvidas pelos professores da Faculdade de Educação, atuantes no curso PIE. A marca desse período foi o aprofundamento teórico e prático por meio do diálogo ímpar entre a universidade pública e a escola pública em um contexto de formação de professores e a gestão participativa dos envolvidos no curso. Essa articulação ocorria no espaço e tempo da coordenação pedagógica com a participação dos professores-mediadores, coordenadores do curso e, em alguns momentos, com a presença dos autores dos módulos. Esse trabalho constituiu-se como princípio do curso PIE, valorizou a experiência dos professores-cursistas, possibilitou a reflexão e a inovação da prática pedagógica, reforçando a atuação dos coordenadores do curso e dos professores como sujeitos de seu processo de formação.

No curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE), o trabalho coletivo articulado pelos coordenadores foi importante para a instituição e para o grupo de docentes. Tendo por base a concepção de educação emancipatória e de gestão democrática, os coordenadores articularam as ações de educação continuada em serviço, a organização das coordenações pedagógicas, os estudos em grupos; contribuíram também para a sustentação de uma concepção de formação de professores, em nível superior, diversa da característica do curso que formava docentes atuantes na SEEDF. Como os coordenadores eram docentes com experiências variadas no campo da gestão, em algumas situações as relações de poder presentes interferiram no desenvolvimento do trabalho coletivo, ora dificultando as relações interpessoais, ora fazendo emergir as discussões pelo processo de desvelamento desses conflitos e disputas, mas no conjunto da ação coordenadora o trabalho avançou. Destaco também essa experiência como um dos fios da pesquisa.

O Mestrado em Educação, realizado em 2006 e 2007, significou para mim um processo singular de formação, como docente e pesquisadora. Quando ingressei no Programa da Pós-graduação da FE/UnB, estava completando 20 anos na carreira de magistério público do DF. Os saberes profissionais e a experiência acumulada foram importantes no processo de



formação acadêmica e na reflexão sobre a prática docente que também contemplou o tema da coordenação pedagógica, constituído como um dos eixos desse trabalho.

A pesquisa por mim realizada durante o Mestrado resultou na dissertação intitulada: “Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras”<sup>3</sup>, defendida em dezembro de 2007. Essa produção acadêmica me possibilitou uma análise sobre os três eixos investigativos, indicados no título, desvelando o espaço e tempo da coordenação pedagógica em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, na cidade de Ceilândia. Hoje, representa um dos fios para a pesquisa no doutorado.

Nas escolas da rede pública do Distrito Federal, a coordenação pedagógica é o espaço e o tempo de organização do trabalho pedagógico do professor e da escola. As decisões coletivas, as atividades gerais, os eventos, os projetos, os planejamentos, os conselhos de classe, os estudos e outras atividades são discutidos e repensados nesse tempo de 15 horas semanais. É um dos pontos mais importantes para a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e da própria constituição do coletivo, como pude analisar na pesquisa que realizei no Mestrado (FERNANDES, 2007). Assim, para o presente estudo busquei investigar esses espaços e tempos nas Instituições de Educação Superior que precisam ser interpretados e compreendidos de forma mais aprofundada, pois, como afirmam Pimenta e Anastasiou,

[...] a centralidade dos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem, os reinterpretam. Daí a prioridade da realização de pesquisas para compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança. (2005, p.130).

Terminada a licença para estudos, retornei para a Divisão Regional de Ensino de Ceilândia em 2005 e fui lotada novamente, na antiga Escola Normal; atualmente, Escola Classe 64 de Ceilândia-DF, onde atuei como professora no Bloco Inicial de Alfabetização e como coordenadora pedagógica, por um ano e meio, após concluir o Mestrado.

Outro fio da meada de minha trajetória docente iniciou-se em 2008, com minha aprovação no doutorado e ingresso no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Docência

---

<sup>3</sup>Mestrado em Educação - dissertação intitulada EDUCAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO DOCENTE E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: uma teia tecida por professoras e coordenadoras. Site de acesso: <http://biblioteca.fe.unb.br/>

Universitária e Inovações Pedagógicas – PRODocência<sup>4</sup>. O objetivo do grupo é a formação continuada de docentes e pesquisadores, por meio de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente voltado para a educação superior, composto por professores da Faculdade de Educação, da SEEDF, orientandos de mestrado e doutorado, professores convidados de outras IES do Centro-Oeste e Nordeste, e convidados. Esse grupo organizou cinco colóquios para a apresentação de trabalhos pós-doutorais, caracterizando-se como uma proposta de socialização de pesquisas e de formação profissional. O aprofundamento dos estudos e o compartilhamento de pesquisas na educação superior, realizados no grupo, foram importantes para o aprimoramento de meu projeto de pesquisa de doutorado, em andamento na época. Após o período de afastamento concedido pela SEEDF, em dezembro de 2011, retornei para a SEEDF e assumi a função de assessora pedagógica da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC).

Nesses 26 anos como docente, a dedicação à formação de professores, as experiências vividas, as interações com os parceiros de trabalho, os cursos e os estudos coletivos, a coordenação pedagógica oportunizaram importantes reflexões sobre a educação. As dificuldades e avanços enfrentados na trajetória construída possibilitaram questionamentos que direcionaram meu interesse para a importância da abrangência do trabalho docente voltado para a sala de aula, como também para a concepção, o planejamento e a definição dos rumos da organização do trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo articulado, ou seja, refletir sobre a importância dos espaços e tempos para além da sala de aula e seus reflexos nesta.

Portanto, essas experiências como docente da SEEDF, coordenadora do Curso Normal, professora do PIE, pesquisadora no Mestrado e Doutorado em Educação representaram os fios convergentes para o objeto de estudo da pesquisa, além de suscitar questionamentos sobre a coordenação de cursos de graduação. Como ocorre a organização do trabalho pedagógico-administrativo e a atuação do coordenador de curso de graduação? Essa questão inicial fomentou a ideia do projeto de pesquisa e, em 2009, orientou o projeto para o doutorado. Emergiram outras questões, como: Como se organiza a coordenação de curso de graduação? Qual é a importância da coordenação de curso para a organização do trabalho pedagógico? Quais são as funções atribuídas aos coordenadores de cursos de graduação? Como as instituições de educação superior entendem a coordenação de curso? O papel do

---

<sup>4</sup> PRODocência - coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Ilma Passos AlencastroVeiga.

coordenador é definidor do trabalho coletivo ou os professores conseguem essa organização como autogestores de seu trabalho?

Enfim, surgiram muitas questões que poderiam ser selecionadas, trabalhadas, buriladas para se transformarem em perguntas de pesquisa científica, acadêmica. No entanto, as questões desta pesquisa foram levantadas com base na vivência cotidiana na escola, nas experiências como docente e coordenadora pedagógica, no compartilhamento com os colegas docentes, nos estudos individuais e em grupos.

Os saberes construídos nessa trajetória docente, no processo social e cultural, são únicos, singulares e intransferíveis, ao mesmo tempo em que são saberes coletivos, pois construídos com os sujeitos que compõem nosso mundo. Essas experiências, quando são reinterpretadas pelas lembranças, são ressignificadas e constituem-se em explicações e ou referências da prática pedagógica atual por meio da reflexão crítica que, conforme Vázquez (1977), tem uma gradação segundo o “grau de manifestação da autoconsciência prática” do professor que, sendo alto, leva à superação da prática mecânica e transforma-se em práxis. Essa mudança não ocorre mecanicamente, requer trabalho individual e construção coletiva cotidiana e, como tal, é processual e contínua, com aproximações, ora para práticas imitativas, reiterativas, ora para práticas crítico-reflexivas.

São pontos de convergência do percurso vivido e que sinalizaram para o objeto de estudo, ou seja, a coordenação de curso de graduação. Considerando meu percurso profissional e os estudos sobre o tema, propus-me refletir sobre as seguintes questões que foram fundamentais no desenvolvimento da investigação:

**Como se configura a coordenação de curso de graduação e que repercussões a coordenação de curso traz para o trabalho pedagógico?**

Como suporte a essa questão central, levantei outras questões que se fizeram necessárias:

- Quais são as concepções dos coordenadores sobre a coordenação de curso de graduação?
- Quais atribuições são exercidas pelos coordenadores de curso?
- Quais as referências mobilizadas pelos coordenadores de curso?
- Quais são os formatos de gestão dos cursos de graduação pesquisados?
- Quais são os processos formativos do coordenador?

A partir do quadro problematizador, estabeleci o objetivo geral:

## **Refletir sobre a configuração da coordenação de curso de graduação e as repercussões para o trabalho pedagógico dos cursos.**

E os desdobramentos em forma de objetivos específicos:

- Analisar a concepção dos coordenadores sobre a coordenação de curso de graduação.
- Analisar as atribuições exercidas pelos coordenadores de curso.
- Analisar as referências teórico-experienciais mobilizadas pelos coordenadores na coordenação de curso.
- Analisar os formatos de gestão dos cursos de graduação pesquisados.
- Analisar os processos formativos dos coordenadores de curso.

### **1.2 A estrutura da tese**

Buscando atingir os objetivos apresentados, o trabalho pautou-se na investigação de três cursos de graduação, em três instituições de Educação Superior, o que possibilitou refletir sobre a coordenação de curso de graduação. O presente relatório<sup>5</sup> encontra-se estruturado em seis capítulos e as considerações finais.

No capítulo 1 apresento o tema, meu percurso e a relação com o objeto de estudo.

No capítulo 2 desenvolvo algumas considerações acerca do cenário da educação superior e a coordenação de curso de graduação para a contextualização do objeto de estudo, bem como a fundamentação teórica da pesquisa.

O capítulo 3 contempla o caminho metodológico, o caminho percorrido. Início, explicitando a abordagem qualitativa e a pesquisa com características etnográficas que possibilitaram “adentrar” o ambiente da educação superior, observando os mecanismos existentes. Apresento as IES pesquisadas e os interlocutores da pesquisa. Descrevo os procedimentos, os instrumentos, as dificuldades e os percursos para a composição dos dados colhidos e interpretados.

As análises foram organizadas pelos cursos nas três instituições participantes; assim, iniciei pelo curso de Ciências Biológicas, depois o curso de Direito e, finalizando, o curso de Pedagogia. Estão apresentadas em três capítulos, assim distribuídos: no capítulo 4, desenvolvo

---

<sup>5</sup> Esta tese de Doutorado foi organizada, tendo como base a Associação Brasileira de Normas técnicas (ABNT), com as seguintes normas: NBR 14724 (2011); NBR 10520 (2002); NBR 6034 (2005); NBR 6032 (1989); NBR 6028 (2003); NBR 6027 (2003); NBR 6024 (2003); NBR 6023 (2002).

as análises do curso de Ciências Biológicas; no capítulo 5, as análises do curso de Direito e no capítulo 6, as análises do curso de Pedagogia.

O capítulo das considerações finais traz as ideias e reflexões sobre o tema Coordenação de curso de graduação, suas possibilidades e fragilidades, como um possível desfecho.

## 2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: as palavras pensadas

O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo (Guimarães Rosa, 2001, p.317).

A Educação Superior tem assumido importante papel em decorrência das constantes mudanças nas esferas: política, social, econômica, cultural, educacional, entre outras, em espaços de definição das políticas públicas, em eventos acadêmico-científicos no interior das próprias Instituições de Educação Superior (IES) e Instituições Federais de Educação Superior (IFES), e na sociedade como um todo. O mundo do trabalho passa por constantes reconfigurações oriundas da economia globalizada, do avanço das novas tecnologias que contribuem para essa mudança dos postos de trabalho e da necessidade de profissionalização, alterando também a relação entre jovens estudantes e o conhecimento. A formação na educação superior, nesse cenário, constitui-se como uma das formas de profissionalização que requer uma formação profissional de qualidade social dos envolvidos no processo educativo.

É importante destacar a **qualidade social**, pois que educação almejamos e com que qualidade? Rios (2006, p. 72) pontua que “[...] parece haver necessidade de efetivamente se adjetivar a qualidade. Para se contrapor a uma concepção que ‘desqualifica’, não se faz referência a uma qualidade qualquer, mas a uma qualidade *sócio-cultural*”. Para Gadotti (2010, p.5), “[...] falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação [...]”. Essa concepção vem em oposição à concepção do programa de qualidade total que tem suas bases calcadas na lógica do mercado, da economia e pautadas no controle e na competição entre desiguais.

Em relação ao sistema escolar e às unidades escolares dentro da concepção neoliberal, Libâneo (2008, p. 65) afirma que a qualidade total busca “[...] o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos”. Ou seja, a qualidade total atende à racionalidade economicista. A concepção de qualidade social na educação “[...] é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão” (*Idem*, 2008, p. 66). Assim, é a qualidade social em que acredito e que busco em minha prática docente e na qual pautarei as discussões neste trabalho de pesquisa ao referir-me sobre qualidade almejada.

A sociedade atual, que vive toda essa complexidade da experiência humana e social, conseqüentemente depara-se com desafios da formação, tanto a inicial como a continuada de

profissionais; entretanto, nem sempre a formação que encontramos nas IES está pautada na concepção da educação com qualidade social. Assim, alguns desafios são postos às instituições de educação superior e, como esclarece Sguissardi (2009), são desafios antigos e relevantes.

O referido autor acrescenta a discussão sobre quem poderia enfrentar esses desafios na sociedade brasileira e indica que 80% da população brasileira se enquadra na seguinte soma: a) dos analfabetos; b) com poucos anos de escolaridade; c) com ensino fundamental completo; d) que fizeram alguns anos do ensino médio. Daí decorre a ponderação do autor sobre os que não têm as melhores condições para entender e enfrentar tais desafios. Alguns segmentos da sociedade fazem esse movimento de compreensão dos desafios e trabalham buscando alternativas para o enfrentamento. São eles: a) organismos multilaterais reunidos em torno do Consenso de Washington que se aliam com vistas a soluções neoliberais; b) intelectuais orgânicos ligados a instituições governamentais; c) comunidade universitária e dirigentes do setor privado, cada qual compreendendo os desafios e formulando soluções (SGUISSARDI, 2009). O contexto político, social e econômico é definidor da organização de instituições educacionais de qualquer nível e compete aos sujeitos, dentro e fora das instituições, o desvelamento desses cenários para melhor compreendê-los e ampliar as possibilidades na busca de novas alternativas para a educação.

Assim, a formação superior continua sendo almejada por muitos jovens e adultos, pois as exigências sociais da atualidade reforçam a ideia da formação nesse nível para a ascensão ao mundo do trabalho. A universidade é um dos lócus dessa formação profissional, que se dá por meio dos cursos de graduação, seja na formação do bacharel, do licenciado ou do tecnólogo. As Instituições Federais de Educação Superior (IFES) não atendem a toda demanda oriunda do nível médio de formação e muitos estudantes não estiveram ou não estão nelas inseridos, mas nas IES privadas que estão em processo de expansão e diversificação do sistema superior e consistiram meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2010 - MEC/Inep, divulgados em 2011, demonstram o crescimento de matrículas nas faculdades e a diminuição nas universidades, apesar de as matrículas nas universidades corresponderem a 54,3%, nas faculdades, a 31,2% e nos centros universitários, a 14,5%. Afirmo o MEC/Inep que, em 2010, o maior número de IES corresponde a faculdades: 2.025 do total de 2.378 IES que participaram do censo (MEC/Inep, 2010).

Em relação ao número de matrículas na graduação, em 2010, para um total geral de 6.379.299 matrículas, 1.643.298 eram públicas (federal: 938.656; estadual: 601.112;

municipal: 103.530). No setor privado, foram 4.736.001 matrículas em 2010. A expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) da rede privada, ao longo desse período 2001-2010, representa mais do que o dobro do número de matrículas. Em 2001, o setor privado alcançou 2.091.529 matrículas e, em 2010, alcançou 4.736.001 matrículas.

Esse crescimento da rede privada contou com o apoio governamental por meio da flexibilização das exigências para a concessão de autorização de funcionamento de instituições e de ampliação de vagas nos cursos ofertados pelas IES privadas, bem como com as novas formas de financiamento ao setor privado pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa Universidade para Todos (Prouni) e outros (DOURADO, 2009), reforçando, assim, a política de viabilização de acesso a um maior número de brasileiros de várias regiões do país e também de locais longínquos.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), órgão governamental do MEC, responsável pela supervisão no tocante à qualidade e legislação dos cursos, desenvolve atividade de supervisão ordinária que ocorre mediante denúncias, e de supervisão especial que acontece por iniciativa do MEC, mediante os resultados das avaliações do Enade, IDD e questões relacionadas ao quantitativo de mestres e doutores em universidades e centros universitários. Essa atividade de supervisão foi instituída pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004,<sup>6</sup> e regulamentada pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

A SERES/MEC, mediante denúncias ou por meio de análise dos resultados das avaliações das IES, ao constatar indícios de irregularidades ou deficiências, faz a notificação para a IES e solicita seu pronunciamento. Pode, então, proceder da seguinte forma: concessão de prazo para solução dos problemas apontados, visita da supervisão à IES, abertura de processo administrativo para aplicação de sanções ou arquivamento (Fonte: *site* oficial do MEC. Acessado em agosto de 2011).

Entretanto, a sociedade brasileira depara-se com denúncias, por meio de noticiários e reportagens, relacionadas à situação de algumas IES que são vistas como verdadeiras "fábricas de diploma", sendo coordenadas por empresas de consultoria, em escolas de precária infraestrutura física e pedagógica: bibliotecas desatualizadas, ausência de coordenação de curso e com professores pouco preparados para lidar com a realidade social. A proposta da SERES/MEC, como órgão responsável, encaminha-se no sentido de supervisionar e acompanhar as IES na orientação e na aplicação das sanções, pois muitos jovens estão

---

<sup>6</sup> Lei que instituiu o Sinaes. Para aprofundamento, consultar o *site* oficial do MEC.



matriculados em instituições “fabris” de educação ainda que, vale o destaque, esse modelo se aproxima do modelo da inspeção no período da primeira República do Brasil.

Essa questão é preocupante e ganha visibilidade com os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e que tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação. Foi publicado o resultado do último Enade, no Diário Oficial da União (18/11/2011), com a suspensão de 514 vagas em cursos de Medicina que obtiveram notas 1 ou 2 no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Esses cortes, segundo o informe, aconteceram no setor privado e em várias regiões do país. Até o final de 2011, serão cortadas pelo MEC 50 mil vagas em graduações nas diferentes áreas da saúde, ciências contábeis e administração, com notas insatisfatórias, nas avaliações de 2009 ou 2010.

Considero a necessidade de estabelecer as críticas que podem trazer significativas contribuições aos exames externos, padronizados e ao *ranking* na educação; no entanto, a visibilidade oportunizada pelos resultados desses exames representa uma possibilidade de oferta de cursos com qualidade aos estudantes que muitas vezes buscam as IES tendo como referência somente o critério econômico da adequação das mensalidades a seus salários ou ao de suas famílias.

O ensino brasileiro privado teve uma expansão que não foi proporcionalmente acompanhada por investimentos financeiros na área, por parte das mantenedoras, com repercussões, tais como cortes de vagas de cursos com pouca ou nenhuma qualidade e, conseqüentemente, a desvalorização da graduação e de seus professores, além de outros fatores que compõem esse cenário, que pode configurar-se como fomentador da certificação, secundarizando, assim, a qualificação do futuro profissional. O decreto 3.860/2001 apresenta nos Art. 7º e 8º a diversificação das instituições de educação superior. Como analisa Sousa (2006, p.198), “[...] abriu possibilidades de quebra do princípio da indissociabilidade, na medida em que algumas se dedicam à pesquisa *stricto sensu*, outras se dedicam à transmissão do ensino e, outras ainda, vivem da exploração com fins lucrativos”. Na análise de Cunha, as exigências da lógica econômica

[...] foram se sobrepondo aos que orientavam as políticas educativas, envolvendo a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência da gestão educacional (2006, p. 14).

A formação inicial da imensa maioria dos jovens e adultos passa a ser vista como um negócio lucrativo nas mãos do setor privado em algumas IES e não como política pública de

responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. Assim, a expansão do acesso não pode traduzir-se em cursos de pouca ou nenhuma qualidade, traduzindo-se em processos de “internalização da exclusão” (FREITAS, 2002), que somente certificam sem dar as condições de inserção no mundo do trabalho, tampouco justificar a redução de investimentos na educação pública em todos os níveis.

Cabe ressaltar que existem muitas IES do setor privado que não se enquadram nessa situação e oferecem formação com responsabilidade e compromisso social. No entanto, há realidades que não podem ser postas de lado, ainda que coexistam com instituições privadas comprometidas com uma formação profissional de qualidade social.

Assim, também as IES públicas, da esfera distrital, municipal, estadual ou federal têm seus dilemas, desafios e possibilidades oriundos do contexto macro onde estão inseridas. Santos (2010) identificou algumas crises e desafios postos à universidade, no final do século XX, em Portugal; respeitando as peculiaridades de nosso país, é possível refletir sobre essas crises em nosso contexto. A crise da hegemonia “[...] resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que, ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas”. A segunda é a crise de legitimidade originada pelo fato “[...] de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados [...] e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade [...]”. E a terceira crise, denominada pelo autor de institucional, resultado da “[...] contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2010, p 10).

Nos últimos anos, muitas mudanças ocorreram na educação superior por meio da massificação do ensino, redução dos investimentos pelo Estado nas IFES, incorporação de novas tecnologias, educação a distância entre outras. Esclarece Santos (2010) que a crise institucional se tornou o foco das atenções que embasaram as reformas na educação superior, fazendo com que problemas de hegemonia e legitimidade fossem questões resolvidas, aparentemente.

Para o referido autor, a crise institucional aprofundou-se pelo fato da crescente retirada do Estado, como responsável financeiro das IES públicas, gerando consequências desastrosas, obrigando a universidade pública a “[...] competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários” (SANTOS, 2010, p.17). O autor também destaca que

[...] a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido como neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas, e não eram poucas, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário á exploração comercial (*Idem*, 2010, p. 18).

As mudanças sociais influenciaram a organização das universidades, conforme define Zabalza (2004), nos seguintes pontos: vivência à margem da sociedade, escassa relação com a atividade econômica do país; controle dos governos do investimento público; implantação de avaliação e controle; heterogeneização das instituições; redefinição do conceito de universidade e contrato de professores; mudança das demandas produtivas; indiferença em relação à formação do docente; sistema de gestão empresarial, entre outras mudanças que se referem ao contexto da Espanha, mas que podem servir de parâmetro para o que ocorre no Brasil, nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e nas Instituições de Educação Superior (IES), com suas peculiaridades.

Na mesma direção, Silva Júnior (2007, p. 12) afirma que a instituição de educação superior “[...] é considerada como instituição a ser reformada prioritariamente, conforme as exigências da economia globalizada, pois é capaz de oferecer a matriz teórica, política e ideológica para a reforma das demais instituições”. Retomando a questão levantada por Sguissardi (2009), quem poderia enfrentar esse desafio? O desvelamento das políticas neoliberais presentes na sociedade e na educação brasileira não será realizado por parte significativa da sociedade brasileira que não é alfabetizada, não concluiu o ensino fundamental nem o ensino médio.

A educação superior, entretanto, exerce papel preponderante na emancipação dos cidadãos por meio da formação profissional nas diversas áreas, como na formação de professores, na produção de conhecimento, desenvolvimento e divulgação de pesquisas. Na perspectiva de Cunha (2006, p. 17), as atitudes emancipatórias “[...] também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução”. Assim, o tripé ensino, pesquisa e extensão representa também a possibilidade de formação profissional com qualidade para contribuir com o desenvolvimento do país, como postula a Constituição Brasileira.

É importante levantar questionamentos sobre as avaliações do Ministério da Educação (MEC), as políticas públicas para o setor, as condições de funcionamento das instituições, os investimentos do governo e a organização e gestão das IES públicas e privadas, como também a valorização da graduação, do trabalho docente e da coordenação de cursos de graduação, suas dificuldades e possibilidades, sendo todos esses elementos constitutivos da qualidade social da educação superior.

## **2.1 Alguns marcos político-educacionais: visualizando a inspeção e a supervisão**

Além da reflexão sobre a importância da formação profissional inicial, nos cursos de graduação, outros aspectos se referem à globalização<sup>7</sup>, política neoliberal, escassez de postos de trabalho, decréscimo de oportunidades de inserção profissional, deixando profissionais sem emprego, observadas as diferenças nos diversos setores profissionais. Em contrapartida, no contexto brasileiro, existem também postos de trabalho que carecem de profissionais qualificados, e a falta de formação deixa jovens e adultos sem condição de empregabilidade.

Muitos fatores fragilizam a qualidade social da educação superior e estão assentados nas políticas neoliberais vigentes, como: salários corroídos, políticas institucionais que intensificam o trabalho do docente e desvalorizam a carreira, condições de precarização, poucos incentivos financeiros para a realização de pesquisas nos diferentes níveis de formação. Consequentemente, temos a formação inicial fragmentada, a busca pela certificação aligeirada para ingresso no mundo do trabalho, entre outros. Tais fatores contribuem para a perda de prestígio social de muitos profissionais que têm raízes na história da educação superior brasileira.

O ensino superior, como objetivo de muitos, e as IFES e IES, lócus de formação, suscitam reflexão sobre a temática. Sem que se assuma a pretensão de uma retrospectiva histórica, mas de seleção de alguns marcos no campo da educação superior no Brasil, pontuo como objetivo a identificação da inspeção e da supervisão educacionais, origem da ação coordenadora de curso, foco desta pesquisa.

As primeiras universidades surgiram na Europa nos séculos XI e XII, cujo destaque foi a Escola de Medicina de Salerno, na Itália. Luiz Antonio Cunha, no livro *A universidade temporã*, argumenta sobre a questão do surgimento da universidade no Brasil. Teria sido uma

---

<sup>7</sup> Globalização – um fenômeno gerado pelo capitalismo, no sentido de formar uma aldeia global que permita a movimentação do capital entre países “desenvolvidos” e o restante do mundo.

construção tardia? Remonta-se, como tentativa de responder tal questão, ao período colonial, no continente americano, à presença da Universidade de Salamanca nas colônias espanholas México, Peru, Argentina e outras, destacando que nesse período, no Brasil, não havia instituição alguma de ensino superior.

Assim, dois argumentos foram levantados para a análise do autor: teríamos universidades cedo se o Brasil tivesse como colonizadores os espanhóis ou holandeses; a ausência de universidade no Brasil colonial determinou seu aparecimento tardio. O citado autor analisa que esses argumentos são oriundos de um grupo de pessoas que definem previamente uma organização administrativo-pedagógica própria do ensino superior, a universidade. Se considerarmos outro tipo de organização fora dos parâmetros atuais de universidade, pode-se perceber a origem do ensino superior no período colonial, conforme Cunha (1980).

Nas colônias espanholas, o processo foi diferente, os espanhóis encontraram em suas colônias “[...] povos dotados de cultura superior, dificultando, assim, a disseminação da cultura dos conquistadores” (CUNHA, 1980, p. 13). Diante disso, as universidades tiveram como missão preparar os missionários que fariam esse trabalho de orientar os nativos para receberem a cultura colonizadora, por meio do uso da língua nativa. Comparativamente, no Brasil isso acontecia por meio da língua geral. Na Espanha, o número de docentes era superior aos de Portugal, portanto, Espanha teve como enviar os docentes para as colônias, pois contava com oito universidades, e Portugal tinha somente uma (FARIA, *apud* CUNHA, 1980). Ainda destaca Cunha (*Idem*, p. 12) que:

[...] se o intuito metropolitano de monopolizar o ensino superior fosse assim tão forte, não teriam sido criados tantos cursos de filosofia e teologia nos colégios dos jesuítas, chegando a existir até mesmo um curso de matemática; não teriam sido reformados os cursos de filosofia e teologia dos franciscanos, no Rio de Janeiro, e o de filosofia no Seminário de Olinda, ambos em fins do século XVIII, inseridos, justamente, num movimento de reforço dos laços coloniais.

Se as funções das instituições educacionais da época eram similares, “[...] é possível que boa parte dessa polêmica esteja presa à mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão e do Pará?” (*Idem*, 1980, p.13). A análise curricular daria conta dessa resposta se conferidos os seguintes cursos: no Colégio da Bahia com o ensino de filosofia, teologia e matemática; o ensino de anatomia e cirurgia nos hospitais militares (1808); o curso de engenharia (Academia Militar), mais tarde o ensino “civil” da

engenharia; o ensino de direito; outros, ministrados em aulas, cadeiras, cursos, escolas, academias, faculdades, já no século XX, nas universidades. (*Idem*, 1980).

Nesse contexto, buscando-se a origem da inspeção e supervisão escolar, destaco a afirmação de Ruiz *et al.*, (1981, p. 85):

[...] pode-se dizer que a Supervisão Escolar existe desde que existe a escola como instituição. Já em Atenas e Esparta, o sofronista<sup>8</sup> e o éforo exerciam atividades de controle sobre a Educação e em Roma os censores tinham o controle e a autoridade absoluta sobre a Educação dos jovens. No Ocidente, já na Idade Média, a igreja exercia a direção e a inspeção das escolas, que mais tarde, no sec. XII passou a ser competência do mestre-escola.

Nesse período, não apareceu a figura do inspetor ou do supervisor, de forma explícita; no entanto, existia a função de inspeção do ensino nas instituições como apoio à implementação das políticas<sup>9</sup>.

Sander (2007, p. 25) destaca que o “[...] cristianismo, especialmente o catolicismo, reiterou a força normativa e a lógica dedutiva do enfoque jurídico”. As bases da organização e administração educacional no Brasil estiveram calcadas na tradição jurídica do direito romano, nesse período. Assim, a focalização era jurídica, possuía as características da dedução, antecipação, normas, prescrição, regulação que retardam a adoção de outro modelo, como o anglo-americano, pautado na empiria e processos indutivos (*Idem*, 2007).

### 2.1.1 A inspeção do sistema educacional na República Brasileira

Com a Proclamação da República no Brasil, inicia-se o período da Velha República (1889-1930), com a influência positivista nas políticas voltadas para a educação, cujo representante foi Benjamin Constant e seguiu até o início da era Vargas (Cunha, 1980). Constant, então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, por meio da reforma de 1891, cria um estatuto para o ensino superior, permitindo, assim, a existência de estabelecimentos privados sob a denominação de “Faculdades Livres”. Como afirma Cunha (*Idem*, p.147), tal decisão foi fruto da “[...] necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo”. Consequentemente, houve a expansão do ensino superior, foram criadas 27 escolas superiores pelo aumento da demanda e abertura de acesso e valorização da formação superior para o trabalho.

<sup>8</sup> Sofronista: em Atenas, as escolas eram públicas, mas não do Estado; contudo, eram por ele supervisionadas através de um funcionário, o sofronista.

<sup>9</sup> Os éforos eram os oficiais da antiga Esparta que atuavam no papel de fiscais da vida pública, inclusive da atuação dos reis.

O Sistema Educacional foi composto por uma Inspetoria Geral e, como afirmam Atta e Simões (1975), o Conselho Diretor tendo como participantes: o Inspetor Geral, como presidente, e onze membros para o desenvolvimento de atribuições administrativas e de fiscalização. Não havia sinalização alguma de intenção pedagógica ou de orientação aos professores, como podemos perceber na afirmação das referidas autoras sobre a criação do Conselho de Instrução Superior:

O Decreto 1.232, de 02/01/1891, criou o Conselho de Instrução Superior sujeito ao Ministério da Instrução Pública e responsável pelas instituições de ensino superior. Haveria um delegado deste conselho nos Estados, para realizar a inspeção nos estabelecimentos particulares, a fim de garantir a moralidade e higiene; as faculdades públicas ou equiparadas também seriam visitadas para igual inspeção (ATTA e SIMÕES, 1975, p. 61).

Surgiram outras reformas, tais como: Eptácio Pessoa (1901) e Rivadávia Correa (1911), que mantiveram da reforma Benjamin Constant a essência para o ensino superior. Em 1911, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental, sendo criado o Conselho Superior de Ensino que passou a exercer a função fiscalizadora, até então exercida pelo Estado.

Com a Reforma Carlos Maximiliano (1915), realizou-se uma reorganização do Ensino Secundário e Superior, sendo que neste foi alterado o currículo de alguns cursos e se manteve a livre iniciativa à margem. Ao inspetor foram colocadas algumas restrições para sua atuação, como apontam Atta e Simões. O Decreto 11.530/1915, no Art. 16, rege que “[...] não será inspetor pessoa ligada por afinidade de qualquer natureza aos diretores ou professores da academia e, quando possível, não residirá sequer no Estado em que o instituto funcionar” (1975, p. 62). Exigência que talvez buscasse a garantia de isenção do inspetor em suas ações, pela concepção de fiscalização do Conselho Superior de Ensino.

Com a Reforma João Luiz Alves (1925), surgiu a instituição universidade, continuando a iniciativa privada de forma marginal. Nesse período, despontaram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil, sob a forma universitária: em 1920, pelo Decreto nº 13.343, a Universidade do Rio de Janeiro, conforme autorização da Reforma de 1915. Posteriormente, a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927).

Nesse período, foi criado pelo Decreto 16.782/1925 o Departamento Geral de Ensino que seria o responsável

[...] pela inspeção e subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Permaneceram as diretrizes para a fiscalização com vistas à equiparação e à realização de exames nos estabelecimentos particulares de ensino. Ficaram definidos 3 tipos de inspeção: preliminar – durante 3 anos para verificação das condições exigidas para a equiparação; permanente –

após a equiparação; especial – em casos de irregularidades constatadas (ATTA E SIMÕES, 1975, p. 62).

Após a criação da Universidade de Minas Gerais, foi promulgado o Decreto 5.616, de 29 de dezembro de 1928, regulamentando a instalação de universidades nos Estados, com o objetivo de controle. Estabelecia que a admissão dos alunos fosse pelas mesmas normas legais dos estabelecimentos federais. “A fiscalização das universidades seria efetuada pelo Departamento Nacional de Ensino, por meio de um inspetor para cada escola constituinte das universidades” (CUNHA, 1980, p. 214). Essa fiscalização ocorria nas universidades e nas escolas básicas, afirmam Atta e Simões (1975, p. 60). O inspetor tinha como função primeira a fiscalização do sistema educacional, uma inspeção direta nas escolas com o objetivo de verificação do “[...] material, condições higiênicas e parte técnica do ensino”. Também se constituíam funções dos inspetores da época

fazer cumprir o regimento da escola; aconselhar e estimular a frequência das crianças à escola; promover a adoção e generalização dos melhores métodos de educação física, moral e intelectual, respeitados os programas oficiais; providenciar as medidas necessárias ao bom andamento da escola (*Idem*, 1975, p. 60).

Entretanto, como afirmam as referidas autoras, essas funções ficaram restritas aos processos de equiparação de escolas e fiscalização de exames para o ingresso no ensino superior, na época, acabando com o que poderia ser uma possibilidade de priorização da dimensão pedagógica do trabalho do inspetor.

### **2.1.2 A inspeção do sistema educacional na segunda República**

Com a Revolução de 30, no governo Vargas, iniciaram-se os movimentos reformistas no setor público e na administração do Estado e da educação. Com a Reforma Campos (1931), surge a figura daquele que inspecionaria e supervisionaria as instituições de educação: o supervisor. Francisco Campos, no governo provisório de Getúlio Vargas, assumiu o recém-criado Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública, em 1930, e promoveu a reforma do ensino secundário e superior no país, passando a ser responsável pelas demandas do Departamento Nacional do Ensino do Ministério da Justiça. Esse Departamento foi transferido para o Ministério da Educação, controlando universidades, escolas e institutos (CUNHA, 1980).



Com a Reforma Francisco Campos, surgiu de forma pioneira, sob a denominação de “inspeção especializada”, uma “assistência técnica” nas seguintes áreas: Letras; Ciências Matemáticas, Físicas e Químicas; Ciências Biológicas e Sociais (AGUIAR, 1991).

O decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos, que instituiu o Estatuto das Universidades no Brasil, indicou que o sistema da educação superior seguiria o modelo universitário (regido pelo Estatuto das universidades), mas também poderia ser ministrado em institutos isolados (regimentos próprios). No cenário intelectual surgiu a Associação Brasileira de Educação, em 1924, e o Manifesto dos Pioneiros em 1932, dando lugar à Pedagogia Nova, como indica Sander (2007).

Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Sguissardi (2004, p. 36) afirma que a UDF estava alicerçada pelas ideias progressistas de Anísio Teixeira, mas tanto sua obra como a UDF “[...] pouco tempo depois iriam sucumbir ao elitismo conservador representado pelo Ministro Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob pressão da Igreja”. A USP também sofreu reações do governo e de instituições conservadoras e “[...] sobreviveu, porém, mais como federação de escolas do que como efetiva universidade, revestindo-se dos traços do modelo napoleônico, profissional”. A Constituição de 1934 colocou o Estado como coordenador e fiscalizador do Plano Nacional de Educação, o que implicou a expansão das funções do Ministério como órgão responsável pela implementação das normas federais que, até então, se voltavam para a manutenção do ensino superior e legislação do ensino secundário (AGUIAR, 1991).

**A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, primeira LDB, disciplina a organização e o funcionamento da educação brasileira em todos os níveis de ensino, assegurando igualdade entre os estabelecimentos públicos e privados, e adotando a expressão instituições privadas de educação superior. Aguiar (1991) destaca que, após 1960, em função da expansão do capitalismo nos países latino-americanos, surgem órgãos de planejamento do setor econômico, social e educacional, sedimentando a burocracia do Estado para intervenção no campo educacional, e também a Pedagogia Tecnicista que busca a racionalização na formação de mão de obra qualificada para o trabalho, com a assessoria de organismos internacionais.

Conforme Sander (2007, p. 28), a administração pública do Estado Novo assumiu o enfoque tecnoburocrático, instalando “[...] o reinado da tecnocracia como sistema de organização, com forte predomínio dos quadros técnicos, preocupados com a adoção de soluções racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos”, portanto, secundarizando-se outros aspectos.

Com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, surge o “treinamento” do quadro técnico de pessoal, que era imprescindível, inclusive do supervisor, para que pudesse influenciar na expansão e melhoria do sistema escolar.

[...] os supervisores, que inicialmente tinham a tarefa de treinamento de professores e, por conseguinte, de serem canais de modernização, tendem a assumir o caráter de executores de políticas educacionais definidas pelo poder central, em função de certas prioridades (AGUIAR, 1991, p.30).

Assim, a Pedagogia oferecia o suporte técnico para o controle da execução das políticas e planejamentos do Estado para o setor educativo e passava esse controle a constituir-se função do supervisor.

A **Reforma universitária com a Lei nº 5.540/68**, durante a ditadura militar, trouxe mudanças para a educação, que foram normatizadas por meio de decretos e vinculadas ao financiamento e orientação técnica dos Estados Unidos, viabilizados por acordos feitos entre o governo brasileiro e *United States Agency for International Development* (USAID). Cunha (1980, p. 22) afirma que

[...] a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias.

Assim, a “Lei da Reforma Universitária” foi aprovada, desconsiderando o debate presente no meio político e acadêmico. Pautou-se na influência do modelo norte-americano de universidade, mas encontrou ressonância no meio social. Essa reforma unificou o vestibular e introduziu o caráter classificatório e o sistema de crédito (matrícula por disciplina); extinguiu a cátedra e reuniu as faculdades em universidade, visando à concentração de recursos e aumento da produção; permitiu a nomeação de reitor pertencente à sociedade civil com reconhecimento público. O setor privado cresceu muito nesse processo e se instalou nos centros urbanos.

No início de 1968, o movimento estudantil estava forte e organizado por meio de debates e manifestações públicas para exigir do governo militar alternativas para a educação. O governo criou um grupo de trabalho para analisar as medidas para a reforma universitária, numa perspectiva de modernização. O Relatório aborda a situação das universidades, porque teriam uma organização tradicional e eram inadequadas para o momento de desenvolvimento. Várias medidas foram propostas, entre elas a organização das universidades em

departamentos, como base, a carreira do magistério, a pós-graduação e outros (FÁVERO, 2006).

A definição de especialistas da educação, até então, era imprecisa. Na Lei nº 5.540/68, fica explicitada a distinção entre Supervisão e Inspeção. O Art. 30 dispõe que “A formação de professores para o ensino de 2º grau de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior”. A distinção entre as especialidades é reforçada posteriormente pelo Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, quando define as cinco habilitações pedagógicas para o curso de Pedagogia: supervisão, administração, orientação, inspeção e magistério. Surge, assim, uma lei que garante a formação desses especialistas em nível superior, no campo da educação, reconhecendo-se a necessidade de formação desses profissionais na educação superior. A coordenação de curso de graduação, como um colegiado com as funções voltadas para o ensino de graduação, instituiu-se por essa reforma.

A **Lei 5.692/1971** mantém a distinção entre Supervisão e Inspeção na educação superior, no curso de Pedagogia, conforme regulamenta o Art. 33: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. A Lei não apresentou uma definição no âmbito da atuação desses profissionais; contudo, exigia a figura do supervisor no espaço escolar. Destaca Silva (2009, p. 25) que essas mudanças propostas pela LDB 5.692/71 “[...] ocorreram num momento político-administrativo altamente autoritário e centralizador”. Em decorrência, todas as decisões foram centralizadas para o controle total das decisões no âmbito escolar (SILVA JÚNIOR, 1984). Comprometido com a estrutura de poder burocratizada de onde emana a fonte de sua própria autoridade individual, o supervisor escolar tende a ‘idiotizar’ o trabalho do professor porque, tal como na situação industrial, ‘não se pode ter confiança nos operários’[...] (SILVA JÚNIOR, 1984). A função de supervisor estava ligada ao controle autoritário do trabalho do professor que tinha uma competência posta em dúvida.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996** afirma no Art. 45: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Esse artigo fragilizou o preceito constitucional do tripé ensino, pesquisa e extensão, que se constitui como diretriz organizadora dos projetos das universidades, ainda a ser plenamente consolidado, tornando-se secundário nas políticas de diversificação e diferenciação institucional implementadas pela

LDB 9.394 de 1996 (DOURADO, 2009). Em relação à inspeção e supervisão, a LDB 9.394/96, no Art. 64, regulamenta a formação de profissionais de educação e mantém a diferenciação entre inspeção, supervisão, orientação e administração para a área da educação.

Alguns estudiosos, como Rodrigues Vivanço e Lemus (*apud* RUIZ *et al.*, 1981), caracterizam as fases da supervisão, com base em suas funções, ao longo da história. Para Vivanço (*Idem*, 1981), são cinco fases: a) fiscalização; b) preparação de professores; c) colaboração; d) técnica; e) liderança responsável. Lemus (*Idem*, 1981) caracteriza o desenvolvimento da supervisão em quatro fases: a) tarefa de vigilância; b) tarefa de orientação e aconselhamento; c) liderança democrática; d) trabalho de análise e melhoria de sistemas. Podemos observar que a concepção da supervisão passa por mudanças, avançando nesse percurso de uma posição fiscalizadora para uma aproximação democrática que ampliou seu campo de intervenção na educação. Essas fases estão associadas às fases da administração da educação no Brasil, que teve como contexto a administração pública e o cenário sociopolítico-cultural pela interdependência entre a educação e a sociedade (SANDER, 2007).

Nos dias atuais, utilizamos a nomenclatura de coordenador pedagógico na educação básica para nos referirmos ao papel do articulador pedagógico do projeto político-pedagógico das escolas e, na educação superior, coordenador de curso, cujas funções se situam em diferentes dimensões da organização e gestão educacional e cujas raízes estão na supervisão, como foi apresentado no item anterior.

## **2.2 Coordenação pedagógica na educação básica: do supervisor ao coordenador**

A coordenação pedagógica proposta aos professores da educação básica com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico do docente e da escola tem sido investigada e analisada e constitui-se em um espaço de reivindicação e de conquistas dos docentes, fruto de lutas de categorias por meio de seus sindicatos. Infelizmente, não são todos os professores brasileiros desse nível de ensino que contam com a coordenação pedagógica ampliada, como o caso do Distrito Federal.

Essa conquista representou um avanço pedagógico para o sistema escolar público como um todo e, atualmente, representa quinze horas semanais de coordenação pedagógica<sup>10</sup>. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a coordenação pedagógica

---

<sup>10</sup> Sobre a Coordenação Pedagógica, foi destacado o cenário do Distrito Federal por ter sido o lócus da investigação realizada por mim e relatada na dissertação de Mestrado: “Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras”. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. 2007.

foi concebida para ser um importante espaço e tempo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico. Desse modo, representa possibilidade de reflexão da prática pedagógica com vistas à educação de qualidade. Sob essa perspectiva, Torres esclarece que a coordenação vem sendo apontada

[...] como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo (2006, p. 45).

A coordenação pedagógica das escolas públicas do Distrito Federal possui espaços e tempos de coordenação que possibilitam a reunião pedagógica com o propósito de que se encaminha na linha da referida autora. Essa coordenação passou e passa por algumas dificuldades relacionadas à gestão e à cultura construída no interior das escolas; entretanto, muitas realizam a coordenação pedagógica de forma organizada, representando, assim, importante espaço de educação continuada.

De acordo com a orientação da SEEDF, a coordenação pedagógica é de responsabilidade dos integrantes da direção da escola e dos coordenadores locais em convergência com a coordenação intermediária e central. Os professores são participantes do processo de coordenação e responsáveis também por sua organização e planejamento. No interior de algumas escolas, com vistas à articulação pedagógica local, as funções do coordenador estão voltadas para as funções regimentais que apontam para várias atividades, mas também são redefinidas por decisão coletiva, em busca de objetivos educacionais específicos da escola, de acordo com o trabalho a ser realizado com os alunos. Essa situação foi observada durante a pesquisa que realizei no Mestrado em que uma coordenadora se dedicava a um projeto específico do Bloco Inicial de Alfabetização existente à época, por decisão do grupo, fugindo, assim, das orientações regimentais, mas sem prejuízo do desempenho das funções. Sobre a concepção de coordenação, apresento o depoimento de uma professora interlocutora da pesquisa que realizei no Mestrado:

*Para mim, existem três tipos de coordenador pedagógico: o geral, ele é burocrático e sozinho, por isso faz coisas burocráticas, senta com o professor e oferece “alguma” contribuição. Esse tipo, eu não consigo ser. O tarefeiro, que é aquele que roda material, tira xerox, faz pequenas atividades. Eu me encaixo em outro tipo, aquele que é responsável pela aprendizagem de todos os alunos. Eu acho que sou tão importante que acho que não posso falhar, tenho que ter o compromisso com eles (professora coordenadora pedagógica da escola pesquisada – Cecília).*

É uma concepção apoiada no compromisso direto com a aprendizagem dos estudantes e evidencia a valorização da investigação da realidade, da prática pedagógica

reflexiva, do interesse pelos estudos, constituindo-se como ação coordenadora de referência que impulsiona o grupo no sentido de fortalecer o compromisso de todos em relação aos projetos da escola.

A coordenação pedagógica é espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, bem como de reflexão do trabalho docente, por meio das ações de educação continuada. As interlocutoras da pesquisa entendem que a coordenação pedagógica de 15 (quinze) horas semanais na rede pública de ensino assume caráter primordial para o desenvolvimento do trabalho docente e representa um avanço para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas consideram que é espaço e tempo de socialização de experiências, reforço para o aluno, preparação de materiais, planejamentos de aula, reuniões pedagógicas, administrativas e estudos coletivos (FERNANDES, 2007, p.97).

Considerando esse cenário da coordenação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do DF, que suscitou o interesse como objeto de estudo desta pesquisa de doutorado, trago a reflexão sobre a coordenação de curso de graduação do Ensino Superior. Que complexidade se associa a essa coordenação? Qual é o papel do coordenador de curso? Tanto as reflexões acerca da coordenação pedagógica das escolas públicas do DF, objeto de minha pesquisa de mestrado, como o constructo teórico-prático e legal sobre essa temática, embora sejam concernentes ao ensino fundamental, constituem-se referência para a análise da ação coordenadora, seja na educação básica, ou seja, na coordenação de curso de graduação, pois é uma ação inerente ao processo de concepção, implantação, acompanhamento e avaliação dos projetos institucionais e de cursos, em seus diferentes níveis.

O projeto pedagógico se explicita em torno das finalidades da educação e do compromisso social das instituições escolares. Afinal, a escola, em seus vários níveis, desde a educação infantil à pós-graduação, é um componente da *polis*, e o seu diapasão pedagógico só pode ser político (VEIGA e ARAÚJO, 2007, p. 35).

Abordar a coordenação de curso de graduação nos remete a vários caminhos como possibilidades de reflexão sobre um tema que é pouco pesquisado ainda que desafiador. Um dos fios que podemos buscar para construir uma análise sobre a coordenação de curso de graduação encontra-se na reflexão sobre a ação coordenadora presente na Educação Infantil à Educação Superior e que envolve colegiados, NDEs, reuniões com professores e o papel do coordenador de curso na Educação Superior.

## 2.3 A coordenação dos cursos de graduação

Na educação superior brasileira, os cursos de graduação apresentam-se nas modalidades tecnológico, bacharelado e licenciatura, e habilitam o cidadão a exercer uma profissão e ou dar prosseguimento aos estudos na pós-graduação. A educação superior inserida no projeto de sociedade inclusiva e justa precisa superar a fragmentação existente na formação profissional como reflexo do contexto social e

[...] criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação na universidade que considere: o direito do acesso à formação que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade [...]; estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa) [...]; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais (ensinar com extensão). Uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação (PIMENTA e ALMEIDA, 2009, p.17).

Com o olhar voltado para a possibilidade de uma nova cultura, justifica-se a reflexão sobre os cursos de graduação, bem como sobre a organização e gestão educacional com destaque, nesta pesquisa, para a coordenação dos cursos formadores de profissionais que irão atuar na complexidade da sociedade atual. Assim, buscando compreender as profissões, sigo com Enguita (1991, p. 269) que afirma que um grupo profissional

[...] é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei. Isto é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão. Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia.

Enguita (1991) indica algumas características relacionadas às profissões e as define como profissão liberal, profissão ou semiprofissão, que são: competência técnica de um campo do conhecimento resultante de uma formação específica; vocação/profissão relacionada com um trabalho de prestação de serviços aos semelhantes e que não tem preço, por isso é fixado um honorário (profissão liberal); licença para atuação como demarcação de um campo profissional e legitimado pelo Estado; independência e autonomia no exercício da profissão, tanto em relação às organizações como em relação aos clientes que buscam seus serviços; autorregulação por meio de códigos de ética e órgãos de resolução de conflitos internos.

A profissão liberal tem como retribuição de seus serviços os honorários e traz um elemento de serviço à humanidade. Em tese, pois hoje a motivação para a procura dessas profissões está relacionada aos rendimentos que podem ser altos, ocupa alto *status* profissional e a seleção para esses cursos, também, tem alto grau de competitividade. A profissão e a semiprofissão, como indica Enguita (1991), não têm caráter de exercício liberal e o trabalho é assalariado, sendo que a profissão possui um *status* considerado médio, assim como a procura por cursos superiores que conferem o título profissional. A semiprofissão possui *status* e motivação para os cursos superiores, que são baixos.

Assim, situando os cursos selecionados para esta pesquisa: Ciências Biológicas, Direito e Pedagogia, procuro fazer uma aproximação dentro das categorias propostas por Enguita (1991), considerando o contexto atual do mundo do trabalho brasileiro. O bacharel biólogo, atuando em diferentes postos de trabalho, está situado como profissão, e o licenciado, atuando em escolas da Educação Básica e Superior, aproxima-se da semiprofissão. O bacharel em Direito tem o *status* de profissional liberal, dada a possibilidade do exercício como advogado dentro das características listadas por Enguita (1991). Todavia, pela dinâmica da reconfiguração do mundo do trabalho, muitos bacharéis procuram o serviço público; passam a ser assalariados, mas de alto prestígio social e em cargos bem remunerados. O licenciado em Pedagogia poderá atuar em escolas da Educação Básica e Superior, como docente. Poderá atuar também em empresas de iniciativa privada, órgãos públicos e organizações não-governamentais (ONGs), hospitais, em atividades de planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educativos. O licenciado em Pedagogia aproxima-se da semiprofissão, dentro da perspectiva proposta por Enguita (1991), pela desvalorização da docência que é o foco principal da formação no curso de Pedagogia.

Nesse cenário de novas configurações do trabalho, os cursos de graduação estão organizados, levando em consideração que dimensões do desenvolvimento humano? A complexidade da demanda social está exigindo o foco apenas em resultados, coibindo, assim, o desenvolvimento de todas as dimensões do desenvolvimento humano? Centralizar apenas em uma das dimensões pode corroborar o empobrecimento dos cursos de graduação que não apresentam inovação em seus currículos, bem como na atuação profissional de todos os envolvidos.

Portanto, torna-se necessário que cursos de graduação considerem a formação dos estudantes na perspectiva apontada por Nóvoa (1992), em duas dimensões importantes do desenvolvimento profissional: a pessoal e a coletiva, faces de uma mesma moeda. Ao considerar essas dimensões, o autor aborda o desenvolvimento humano organizado em três



eixos: a) desenvolvimento pessoal; b) desenvolvimento profissional; c) desenvolvimento organizacional.

Para esse autor, no desenvolvimento pessoal, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos profissionais os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. O desenvolvimento profissional relaciona-se com a produção dos saberes e dos valores dos professores por meio da interação com seus pares e do trabalho coletivo. Propostas de formação que enfatizam posturas individuais dos professores “[...] podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA, 1992, p.26). O desenvolvimento organizacional diz respeito à formação dos professores, pois a mudança da escola depende das práticas pedagógicas, tanto em sala de aula, como em todos os espaços da escola. Portanto, constitui-se como desafio “[...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (*Idem*, p. 29).

Considerar essas dimensões no processo formativo dos profissionais para o mundo do trabalho representa refletir sobre a multidimensionalidade da formação, vista na perspectiva do investimento pessoal, com escolhas e autonomia para traçar um caminho próprio de formação crítico-reflexiva por meio do acolhimento dos saberes e da cultura de grupo e de contribuição com o ambiente institucional pelas práticas formativas e emancipadoras que influenciarão toda a organização.

Em instituições de educação superior, a coordenação de curso é uma posição de destaque e relevância socioacadêmica, no tocante à organização e gestão de cursos, pelas possibilidades de intervenção em várias dimensões institucionais: pedagógica, administrativa, política entre outras e pelo intercâmbio entre estudantes, docentes e gestão superior. Entretanto, não é difícil perceber que se trata de uma função que enfrenta dificuldades pela sobrecarga de atribuições regimentais no cotidiano institucional.

A coordenação de curso de graduação foi instituída pela Reforma Universitária de 1968 (DOU de 23/11/1968), como um colegiado com funções voltadas para o ensino de graduação. Está nos estatutos e regimentos das IES que versam sobre a estrutura e as funções dos órgãos colegiados e do coordenador de curso.

A denominação desse órgão institucional difere em algumas IES e IFES, conforme seus estatutos e regimentos, tais como: órgãos de Administração Acadêmica Básica, Colegiado de Coordenação Didática, Coordenadoria Pedagógica de Graduação, Colegiado de

Curso e Colegiado de Departamento e os Conselhos Departamentais, entre outras identificações. Para os coordenadores de curso, a nomenclatura permanece a mesma.

O sentido etimológico encontrado em Houaiss e Villar (2001) da palavra ordenação é de arrumação, arranjo, mas também de organização. A palavra coordenação é de disposição ou funcionamento, direção e gerenciamento. Parece-nos que esses sentidos não ficariam fora do contexto da educação, em alguns casos, dependendo do trabalho político-pedagógico que se pretenda implementar.

A intencionalidade do sujeito está pautada em sua visão de mundo, crenças e concepções, interferindo, assim, na organização e gestão educacional que poderá ocorrer de forma centralizada, burocrática e alienante ou descentralizada, coletiva e emancipadora, ou ainda, direcionar-se para um lado ou para outro, em razão das capacidades pessoais, visão de mundo ou contingenciais.

No entanto, a ação coordenadora é inerente a muitas organizações, não só a educacional, e para melhor compreender essa ação na educação, no caso específico da coordenação de curso de graduação, é importante explicitar a natureza da atividade administrativa e, portanto, busco o conceito de administração geral sem considerar as influências sociopolíticas a que estão sujeitas. Tendo como base os estudos de Paro (2010, p. 25), podemos afirmar que a administração “[...] é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos”.

Nos estudos da Teoria Geral da Administração, Chiavenato (2000) destaca a administração como uma atividade essencial a todo esforço coletivo para o alcance de objetivos; é a coordenação de atividades grupais. Vitor Paro utiliza o termo coordenação para indicar:

[...] o campo de interesse teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo. Enquanto a ‘racionalização do trabalho’ se refere às relações homem/natureza, no processo administrativo, a ‘coordenação’ tem a ver, no interior desse processo, com as relações dos homens entre si (2010, p. 33/34).

Paro (2010) esclarece a concepção adotada sobre essas relações dos homens entre si que não são de dominação, pois desapareceria a dimensão humana; são relações de cooperação mútua.

### 2.3.1 As dimensões da ação coordenadora

Buscando a qualificação para esse espaço-tempo de trabalho na esfera educacional, encontro em Anastasiou (2009) a reflexão sobre o termo que destaca o prefixo **co** significando estar próximo, junto com os pares e representa a possibilidade de uma **co-ordenação**. Anastasiou (2009, p. 223) reforça esse conceito quando afirma ser a coordenação “[...] o ato de conjugar, concatenar um conjunto de elementos ou atividades, ou a gestão de determinado projeto ou setor, sendo responsável pelo andamento, pelo processo (setor, equipe, projeto, etc.)”. Essa é a concepção de coordenação almejada por professores que buscam o desenvolvimento da organização e gestão educacional de qualidade social e é a concepção de coordenação que busco situar em minhas análises quando me refiro à coordenação de curso de graduação.

Nesse sentido, essa concepção agrega vários elementos: a liderança, a constituição de comissões para desenvolvimentos de projetos e trabalhos, os colegiados dos cursos, os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e outros, que se constituem como trabalho situado em várias dimensões da organização educacional.

As instituições de educação superior, principalmente as de natureza administrativa privada, buscam atender aos critérios estipulados pelo MEC que regula as condições para funcionamento dos cursos de graduação. Entre estes, encontramos as funções do coordenador de curso que estão estabelecidas nos regimentos das IES e apontam funções que transitam em várias dimensões da organização e gestão educacional. Procurando compreender a ação coordenadora de cursos de graduação e tendo como fonte os dados empíricos, alguns autores foram levantados pela contribuição acerca do trabalho docente como uma das dimensões administrativas institucionais na educação superior.

Tardif e Lessard (2005) apontam para duas dimensões do trabalho docente: uma, *organizacional de registros, planejamentos, avaliação*, e outra, *de interações humanas* que se estabelecem entre os atores do processo de escolarização, os saberes, os objetivos e o resultado do trabalho. Essas dimensões abarcam atribuições desenvolvidas, tanto pelos docentes, em sala de aula, como pelos docentes que estão na gestão do curso, ou seja, os coordenadores de curso.

Ainda conforme os autores citados (p. 275), a docência é “[...] uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro”. Essa contribuição

reforça o sentido da docência como um trabalho que extrapola as normas do ofício do professor e engloba a organização e o processo de trabalho, a interação professor/alunos, bem como a interação professor e os pares. Da mesma forma que é uma característica do trabalho do docente que atua em sala de aula, para o coordenador de curso que transita por vários espaços e interage com vários atores na esfera institucional constitui-se como elemento importante na análise das funções da coordenação de curso.

Sander (2007) aponta quatro dimensões da administração educacional a serem consideradas: econômica, pedagógica, política e cultural. A dimensão econômica envolve todas as questões relacionadas a recursos financeiros e materiais; a dimensão pedagógica vincula-se aos objetivos educativos da instituição em relação à organização e funcionamento do sistema educacional; a dimensão política relaciona-se com a ação organizada dos sujeitos na instituição quanto às responsabilidades sociais; a dimensão cultural abarca a totalidade por meio do acolhimento dos valores, das bases filosóficas, antropológicas, sociais e psíquicas dos sujeitos das instituições. Como possibilidade de avanço nos estudos da administração educacional, o referido autor destaca a multidimensionalidade da administração da educação, enfatizando a dialética das dimensões por sua articulação nos fenômenos educativos.

Em relação aos estudos sobre a organização e gestão da educação, Lima (2011) pontua alguns modelos como ponto de partida para a análise da instituição educacional. Com base nos estudos de Per-Erik Ellström que aponta os modelos: racional, político, de sistema social e anárquico, o referido autor seleciona dois modelos para seus estudos, o racional e o anárquico situados em polos antagônicos, mas que dão ênfase à racionalidade e à tomada de decisões, ainda que de forma distinta.

O modelo racional, como indica Lima (2011, p. 23), “[...] acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais [...] e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes”, apresentando, assim, uma racionalidade instrumental, técnica ou burocrática. As organizações estão focadas em objetivos, realização de tarefas e nas estruturas organizacionais.

O modelo anárquico aponta para objetivos considerados “[...] pouco claros e em conflito, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas, isto é, pela imagem contrária à do modelo racional ou burocrático” (*Idem*, p. 33). O referido autor explica que a imagem de anarquia organizada não trata de valoração negativa, nem de juízo de valor. Parte do princípio de que organizações educativas e outras públicas possuem características desse modelo organizacional: objetivos e preferências inconsistentes, processos e tecnologias pouco claros e participação fluida. Esses dois modelos tão contrastantes podem auxiliar na análise de

organizações educativas, entendendo que estão situados em pontos extremos, mas considerando que existem pontos intermediários entre eles como em um *continuum*.

Tendo como referência as conceituações dos estudiosos (TARDIF e LESSARD, 2005) sobre as dimensões do trabalho docente, (SANDER, 2007), sobre as dimensões da administração na educação, (LIMA, 2011) e (PARO, 2010), sobre a organização educativa, busco a reorganização de algumas dimensões que melhor expressem as funções destacadas pelos interlocutores dos cursos analisados. Assim, destaco como dimensão-meio a administrativo-financeira, que trata de assuntos financeiros e administrativos do curso, com forte peso no trabalho técnico que requer conhecimentos específicos na área e sua organização depende do tamanho do curso. Como dimensões-fim, considero: a acadêmico-pedagógica, que abarca as ações voltadas para as demandas do projeto pedagógico do curso (PPC) e todas as atribuições relacionadas a seu desenvolvimento, incluindo-se as ações voltadas para o campo das interações humanas; a política como ação colegiada e de intervenção na realidade das Instituições de Educação Superior (IES) e na sociedade; a cultural, que acolhe os valores e *habitus* dos atores que compõem o curso. *Habitus* que para Bourdieu é um (2003, p. 73) “[...] sistema de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais ele é o produto”. Essas dimensões-fim estão relacionadas aos objetivos educacionais que visam à qualidade dos cursos de graduação e não são estanques, mas influenciam-se mutuamente.

Na Educação Superior, como indicam as pesquisas abordadas na introdução desta tese, a coordenação de curso de graduação volta-se principalmente para a dimensão administrativa, acadêmica e financeira e pouco para as atividades acadêmico-pedagógicas, onde se inserem a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso (PPC). Na organização e gestão dos cursos, a ênfase em uma dessas dimensões pode estar atrelada ao campo científico/epistemológico em que se inscrevem os cursos. Campo científico, na visão de Bourdieu (2003, p. 112), é um

[...] sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores, é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da *autoridade científica* (capacidade técnica e poder social) e da *competência científica* (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado.

Considerando essas dimensões e o campo científico/epistemológico dos cursos, como a coordenação se desenvolve? Como o trabalho pedagógico é ou não desenvolvido? São

questões importantes para a compreensão do trabalho a ser desenvolvido pelo coordenador de curso de graduação.

### 2.3.2 Coordenação de curso e trabalho pedagógico

Partindo de estudos e reflexões sobre o tema, torna-se importante compreender o trabalho pedagógico do curso e a articulação do coordenador. Portanto, cabe pensarmos sobre o trabalho desenvolvido nos cursos de graduação na instituição de educação superior. Em busca dessa compreensão, Freitas (1995) esclarece que o trabalho pedagógico comporta dois níveis: o trabalho como organização global da instituição escolar que envolve todos os segmentos e o trabalho que resulta da interação professor e alunos em sala de aula. Tanto o trabalho pedagógico, em sentido amplo, como o do professor e estudantes se enquadram na categoria de trabalho não material que se caracteriza pela produção de saberes, ideias, conceitos, habilidades, valores e outros, em que o ato de produção não se separa do ato de consumo (SAVIANI, 1991).

Tardif e Lessard (2005, 183) apontam o trabalho *formal* como *codificado, controlado e determinado* e compõem esse aspecto os “[...] encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários etc.”. O *informal* como *flexível, autônomo e contingente*: “[...] conversa na sala de professores, troca de ideias ou de materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores etc”. Assim, o trabalho do docente que ocupa a função de coordenador de curso passa pela codificação em razão das obrigações formais, do prescrito, das normas, da estrutura organizacional das IES e pelo fazer cotidiano, por vezes rotineiro, e também pelo informal que é imerso no contexto social dinâmico e imprevisível, tornando-se, assim, mais complexo.

Considerando os níveis do trabalho pedagógico *amplo* e *restrito* (Freitas, 1995) como o *formal* e o *informal* (Tardif e Lessard, 2005), todos compõem o cotidiano das atividades das instituições de educação superior, e a coordenação de curso e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido possuem características peculiares de outros trabalhos, mas sofrem igualmente as influências da sociedade que define novas necessidades para a profissionalização. Daí percebe-se a complexidade dessa ação coordenadora que transita pelos diferentes níveis.

A função do coordenador de curso é fundamental para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo docente e pela instituição. Pensar sobre a organização desse trabalho na graduação significa refletir sobre o projeto pedagógico do curso (PPC), colegiados, Núcleo Docente Estruturante (NDE), matriz curricular, avaliações entre outras atividades político-

pedagógicas e sobre as formas e práticas de interação entre os atores envolvidos no desenvolvimento de cursos de graduação. Existe o trabalho pedagógico primordial que se dá no contexto da aula, envolvendo a interação professor e estudantes, que é o trabalho do docente, mas existe também o trabalho político-pedagógico que ocorre fora da sala de aula e que, no caso da coordenação de curso, compõe uma das dimensões da atuação do coordenador.

Emergem, portanto, algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado nos cursos de graduação, que poderá pender para algumas direções: se for concebido como trabalho alienado e alienante, tecnicista, fragmentado e de base neoliberal, serão desenvolvidas ações coordenadoras burocratizantes e centralizadoras que apresentam como resultado o trabalho solitário; do outro lado, se for concebido como um trabalho coletivo e reflexivo que considere a racionalidade da prática, serão desencadeadas ações coordenadoras emancipadoras que apresentam como resultado o trabalho solidário. O trabalho pedagógico que garante espaços e tempos para reflexão coletiva, sem desprezar os procedimentos, gera ações coordenadoras impulsionadoras e emancipadoras.

A simples existência de coordenação de curso não garante a constituição do coletivo de docentes e a colaboração entre os pares, nem o desenvolvimento do trabalho pedagógico com qualidade. Essa possibilidade se concretiza por meio das propostas e objetivos comuns do grupo, com a implementação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que pode levar ao trabalho coletivo. Isto não é uma tarefa fácil, porém se constitui como uma função fundamental para a organização do trabalho pedagógico na perspectiva emancipadora que transita em todas as dimensões da ação coordenadora.

## **2.4 Os colegiados dos cursos de graduação**

A ação coordenadora dos cursos de graduação compreende também os colegiados, tanto dos cursos como da gestão superior nas Instituições de Educação Superior (IES). São órgãos coletivos deliberativos e consultivos das IES e das unidades acadêmicas que tratam de temas relativos à organização e gestão. “A prática de administração colegiada vivida no seio das universidades pode, também, ter influenciado o surgimento dessas experiências nos sistemas de ensino [...]” (MENDONÇA, 2000) e nas IES, como um todo. Assim, a participação dos segmentos da instituição educacional é o elemento fundamental dessa administração colegiada como importante meio de socialização do poder, nas palavras de Mendonça “[...] uma das formas de limitação deste poder monocrático é a implantação de

colegiados, outro mecanismo largamente utilizado pelos sistemas de ensino como expressão da gestão democrática” (2000, p. 412). O movimento pela democratização da gestão das escolas públicas vivida nos anos oitenta repercutiu na articulação dos projetos político-pedagógicos das instituições, reconfigurando a função da coordenação e do papel do coordenador, tanto na educação básica como na superior.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 206, traz os princípios para o ensino no país e adotou a gestão democrática do ensino público descrita no inciso VI. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 1996, aborda a gestão democrática em três artigos: acompanhando a Constituição Federal, traz como princípio para o ensino a gestão democrática, no Art. 13; a participação dos profissionais da educação no projeto político-pedagógico e da comunidade nos conselhos escolares para a educação básica, no Art. 14; e a instituição de órgãos colegiados deliberativos com participação dos segmentos da instituição, no Art. 56.

Além dos colegiados existentes, o MEC criou a lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo da promoção da qualidade da educação superior, a orientação da expansão e da oferta, o aumento da eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais (INEP, 2004). Pelas atribuições conferidas pela lei do SINAES e com base na Portaria 147, de 02 de fevereiro de 2007 que criou o conceito de Núcleo Docente Estruturante (NDE) e no disposto no Parecer CONAES Nº 04, de 17 de junho de 2010, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) elaborou a Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010, que normatiza o NDE responsável, entre outras atribuições, pela formulação e implementação do projeto pedagógico do curso (PPC), juntamente com o coordenador de curso.

Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:

- I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;



III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Art. 3º. As Instituições de Educação Superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE, atendidos, no mínimo, os seguintes:

I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;

II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;

III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;

IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso.

Art. 4º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

As instituições participantes da pesquisa, por meio de seus regimentos próprios fundamentados em seus estatutos, apresentam a estrutura organizacional que regulamenta os aspectos de organização e funcionamento geral das Instituições de Educação Superior (IES), nas várias instâncias relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ainda considerando que essas instituições são de natureza administrativa distinta, buscam as regulamentações em atendimento à necessidade de sua própria organização, bem como em atendimento às exigências do MEC para autorização de funcionamento. As IES de natureza administrativa privada estão organizando os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), por exigência do MEC. Entretanto, não ocorre o mesmo nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) que têm seus colegiados estruturados.

Em relação à estrutura administrativa, as IES pesquisadas têm pontos comuns, como os órgãos de deliberação superior denominados por: Conselho universitário; Conselho de ensino, pesquisa e extensão; Conselho de administração superior. Seguem as reitorias e pró-reitorias, direções das unidades acadêmicas e os conselhos e colegiados das unidades. Os colegiados de curso de graduação estão inseridos nas estruturas organizacionais, obedecem a hierarquias e têm atribuições definidas em cada regimento, como as demais funções institucionais, mas são órgãos de consulta e deliberação em que o coordenador tem assento.

Sobre a ação coordenadora, cabe ressaltar que, por meio dos colegiados, existe relativa autonomia para a busca de caminhos e alternativas com vistas à qualidade dos cursos. Daí a importância dessas instâncias colegiadas para que o trabalho do coordenador tenha uma diretriz orientadora de base solidária, coletiva e democrática, inclusive, constituindo-se plano

de gestão para o coordenador do curso como forma de contraponto ao trabalho centralizado, autoritário e solitário.

#### **2.4.1 A colegialidade nos cursos de graduação**

A organização e gestão dos cursos de graduação demandam destacar as formas e práticas de colaboração entre os professores. Existem o espaço e o tempo do trabalho docente primordial que se dão no contexto da aula, envolvendo a interação professor e alunos, mas existe a ação coordenadora que ocorre no espaço e no tempo coletivo, fora da sala de aula, também. “O que ocorre fora da sala de aula influencia o que acontece dentro dela e faz parte da prática. Logo, não há nenhum motivo para excluir esse continente obscuro de análise” (PERRENOUD, 2002, p.162).

Nas Instituições de Educação Superior (IES), o trabalho coletivo pode ou não ocorrer nas reuniões de professores, nos colegiados e reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE). A existência desses espaços e tempos não garante a constituição do coletivo de professores e a colaboração entre os pares. Essa possibilidade se concretiza por meio das propostas e objetivos comuns do grupo, com a implementação do projeto pedagógico do curso, pela responsabilização de todos e que podem levar à construção do trabalho coletivo e solidário.

A ausência de espaço-tempo para a ação coletiva de deliberação, planejamento e organização e de gestão acadêmico-pedagógica dos cursos de graduação aponta para a direção do trabalho individualizado e fragmentado, ligado diretamente às atividades docentes voltadas para a sala de aula, com tempo insuficiente, muitas vezes, e que acabam sendo desenvolvidas fora do horário de trabalho, o que contribui para a intensificação e desvalorização da profissão.

Assim sendo, da mesma forma que a existência pura e simples do espaço e do tempo não garante o coletivo, não adianta falar em valorização do trabalho coletivo sem a garantia desse espaço e tempo para o trabalho coletivo. É uma via de mão única, por onde caminham o espaço e o tempo de coordenação e os princípios da gestão democrática, fomentadores da constituição de coletivo que tenha autoridade para decidir, inclusive, sua forma de organização.

Para que o coletivo materialize suas intenções e ideias, a definição de princípios e objetivos faz-se imprescindível à realização do trabalho, como afirma Fusari (1993, p. 70), “[...] não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma

escola, mas exige educadores que tenham ponto de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns”. Esses princípios e objetivos são construídos, coletivamente ou não, no projeto pedagógico do curso como organizador do trabalho coletivo, processual, intencional e assumido por todos.

A colaboração é uma ideia que perpassa várias atividades humanas ao longo da história. Lima (2002) apresenta a ideia de colaboração como solução aos problemas em vários setores da sociedade. Na esfera educacional, em todos os níveis, a defesa da colaboração ocorreu “[...] de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (LIMA, 2002, p. 7). Destaca ainda o referido autor que essa ideia de colaboração, quando destituída de sentido de educação emancipadora, pode ser facilmente distorcida, tornando-se palavra sem utilidade e fora do contexto da educação, como a apropriação feita pelo mundo empresarial como alavanca para o sucesso. Assim, o autor objetiva colocar a questão da colaboração no contexto da instituição escolar como forma de transformação dessas instituições “[...] em locais mais aprazíveis e positivos para os professores, para os alunos e para as suas famílias” (LIMA, 2002, p. 7).

Nias e colaboradores (*apud* FULLAN e HARGREAVES, 2006), em suas pesquisas, abordam outras dimensões do trabalho em equipe. Os estudiosos esclarecem que os aspectos formais desse trabalho, como as reuniões, encontros e o trabalho burocrático, assim como grupos para elaboração de projetos e eventos, não são caracterizados como trabalho em equipe. Para Nias e colaboradores, as culturas do trabalho em equipe

[...] consistem mais em qualidades, atitudes e condutas predominantes que regem as relações pessoais em todo momento sobre uma base diária. A assistência, o apoio, a confiança e a sinceridade formam o núcleo dessas relações. Por detrás disso há um compromisso com a valorização dos grupos aos quais pertencem essas pessoas (*Idem*, 2006, p.88).

Para os autores, os gestos, as interações diárias e o interesse mútuo pela pessoa e pelo profissional que compõem as dimensões do trabalho na escola caracterizam o trabalho em equipe. As dimensões pessoal e profissional ganham a mesma ênfase. Nessa cultura de trabalho em equipe, as práticas pedagógicas que não dão certo, assim como as dúvidas, não ficam veladas; ao contrário, vêm à tona com vistas à busca de alternativas de forma conjunta e, sendo assim, promovem mudanças que podem caminhar para a inovação. Os estudiosos afirmam que os termos colaboração ou colegialidade têm algumas acepções, como: trabalho colaborativo e planejado, em equipe, em pares e outras formas; surgem como alternativa às

questões postas em debate sobre o isolamento profissional e o trabalho individualizado do docente (FULLAN e HARGREAVES, 2006).

O desenvolvimento dessa forma de trabalho, no entanto, como advertem Nias e colaboradores, não é tarefa fácil, uma vez que “[...] exigem um alto grau de segurança e de sincera confiança entre os docentes. As culturas de trabalho em equipe são, sem nenhuma dúvida, organizações complexas e em delicado equilíbrio, por isso é difícil implementá-las e, todavia, mantê-las” (*Idem*, 2006, p.92). Assim, o trabalho em equipe requer estudo e dedicação da direção na busca de alternativas para que possa ser implementado, pois é mais do que um trabalho, constituindo-se em cultura colaborativa.

Para os estudiosos Fullan e Hargreaves (2006), algumas formas de trabalho em equipe devem exigir cautela. São elas: a venda do produto educacional, a cooperação fácil e o trabalho em equipe artificial. Afirmam que “[...] os docentes das culturas balcanizadas unem suas lealdades e identidades a grupos particulares de colegas” (*Idem*, p.103). Essa ideia da cultura de balcão nos remete à questão da divisão de uma mesma categoria em subgrupos, áreas, disciplinas e aos departamentos das estruturas universitárias.

Os referidos autores (2006) analisam que o trabalho em equipe fácil assume habitualmente formas limitadas no lugar de formas amplas, pois o resultado do trabalho em equipe não chega à sala de aula pelo trabalho conjunto, pela observação mútua como investigação. O autor refere-se a observações da prática pedagógica dos professores em aula para que possam avaliar sua própria prática, sinalizando, assim, para a reflexão crítica da prática pedagógica como alavanca para a qualidade do trabalho. Destacam também que o trabalho em equipe fácil não discute os fundamentos, os princípios e a ética da profissão e volta-se para questões mais simples como aconselhamentos de natureza imediata, específica e técnica.

Em relação ao trabalho em equipe artificial, os referidos estudiosos caracterizam como um trabalho mais controlado pelos administradores. O trabalho em equipe requer um tempo e um processo de construção que nem sempre coincidem com o tempo que os administradores desejam para verem cumpridas algumas metas e objetivos, pois existem as imprevisibilidades do processo que podem trazer desconforto aos que administram o trabalho. Caracteriza-se por procedimentos formais e burocráticos de planejamento conjunto e a consulta entre eles. A implementação do trabalho em equipe artificial pode ser uma etapa de preparação para o trabalho colaborativo, se for implementado corretamente (FULLAN; HARGREAVES, 2006).

Tendo como base os estudos de Little (*apud* LIMA, 2002), Nias e colaboradores (*apud* FULLAN e HARGREAVES, 2006), LIMA (2002), podemos refletir sobre as relações possíveis estabelecidas nos colegiados dos cursos, reuniões de professores e NDE, bem como as influências no trabalho pedagógico desenvolvido como um trabalho solitário ou solidário, na gestão do curso.

Lima (1996) aborda os modelos de gestão praticados que se inscrevem no plano da ação organizacional, ou seja, focaliza as práticas efetivamente ocorridas e ou em ocorrência. Esclarece ainda que os modelos de gestão praticados são

[...] por natureza plurais e diversificados, em graus variáveis mesmo no interior de uma dada escola; as regras praticadas, em curso efetivo na ação, se não podem total e de forma generalizada ignorar as regras constantes nos modelos de gestão juridicamente consagrados e nos modelos de orientação para a ação (decretados e recriados), podem contudo centrar-se mais numas do que outras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas (LIMA, 1996, p.12).

Assim, dentro desse modelo de gestão, o referido autor destaca a participação praticada que se inscreve no plano da ação organizacional de acordo com quatro critérios: a) democraticidade por meio do tipo de intervenção dos atores participantes (participação direta e indireta); b) regulamentação (participação formal, não formal e informal); c) envolvimento por meio das atitudes e empenho dos atores (participação ativa, reservada, passiva); d) orientação por meio dos objetivos (convergente e divergente).

Destaca ainda que a participação democrática como referência poderá ser a base para a análise de certas modalidades de participação por aproximações a uma situação democrática no plano do idealizado. Entretanto, considera a importância da adoção do olhar estratégico por uma “[...] concepção que, embora valorize e reconheça a importância da participação, esteja aberta a integrar não dogmaticamente outras concepções, questionando a importância, a oportunidade e as vantagens de participação do ponto de vista dos diferentes atores” (LIMA, 2011, p. 92).

A problematização da coordenação de curso de graduação é fundamental para a (re) construção das práticas existentes, porque “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1998, p.35). A superação do “olhar ingênuo” para adentrar as ações, dimensões e funções da coordenação representa a possibilidade de transformação da atividade prática, constituindo-se em práxis que é a “[...] ação do homem sobre a matéria e criação, através dela, de uma nova realidade humanizada” e pode ser caracterizada por diferentes níveis em conformidade com o

“grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada, evidenciado no produto de sua atividade prática” (VÁZQUEZ, 1977, p. 245).

Vários níveis, portanto, são apresentados pelo autor: práxis reiterativa ou imitativa, criadora, burocratizada, espontânea e reflexiva. Apresento dois quadros-síntese sobre a práxis, construídos a partir das ideias de Vázquez (1977):

#### QUADRO 1 Características das Práxis Reiterativa e Criadora

<b>Práxis reiterativa ou imitativa</b> possibilidade e necessidade de ser substituída	<b>Práxis criadora</b> faz um mundo humano e se faz a si mesmo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• conformidade com uma lei traçada</li> <li>• produto com características análogas</li> <li>• reiteração do estabelecido</li> <li>• ruptura da unicidade do processo prático</li> <li>• ideal e real imutáveis</li> <li>• previsão do <i>o que</i> e <i>o como</i> fazer</li> <li>• burocratismo do Estado (ou qualquer organismo)</li> <li>• prática burocratizada = a forma preexiste ao conteúdo</li> <li>• trabalho humano pela mecanização da produção; fragmentado, em cadeia, parcelado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não adaptação a uma lei traçada</li> <li>• produto novo e único determinante</li> <li>• unicidade do processo prático</li> <li>• ideal e real mutáveis</li> <li>• criação do <i>modo</i> de criar, de fazer democracia = a forma determinada pelo conteúdo</li> <li>• trabalho humano pela unidade entre consciência e corpo</li> <li>• relação do interior/exterior e do objetivo/subjetivo</li> </ul>

Fonte: Vázquez, (1977).

#### QUADRO 2 Características das Práxis Espontânea e Reflexiva

<b>□ Grau de manifestação da autoconsciência prática</b>	
<p>↳ <b>Consciência prática</b> = no início e ao longo do processo prático, em íntima unidade com a realização de seus objetivos.</p> <p>↳ <b>Consciência da práxis</b> (autoconsciência) = volta-se sobre si mesma e sobre a atividade material em que se realiza.</p>	
<b>Práxis Espontânea</b> = consciência baixa ou quase nula.	<b>Práxis Reflexiva</b> = consciência elevada.

Fonte: Vázquez (1977).

A superação do trabalho individual, fragmentado se dá na prática crítico-reflexiva que envolve o contexto da atuação docente, dentro e fora da sala de aula, na organização do trabalho pedagógico do curso, nos espaços coletivos. A ação coordenadora no curso de graduação, na perspectiva da práxis reflexiva, é fundamental para a construção de outra possibilidade de organização do trabalho pedagógico do curso, tanto na ação coletiva dos colegiados e NDEs, como na organização e gestão do curso pela atuação direta do coordenador.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: adentrando a floresta

A realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aéreo’ que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.  
Tardif e Lessard (2005, p. 41).

A pesquisa é fundamental para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da arte, da cultura e da vida humana, impondo-se como atividade imprescindível nos espaços sociais e, primordialmente, nos educativos, necessitando, assim, estar presente no dia a dia da instituição educacional e na atividade profissional. Para Lüdke e André (1986, p. 02), a pesquisa “[...] se situa dentro das atividades normais do profissional da educação”. Há uma aproximação da atividade investigativa com a “[...] vida diária de todo profissional, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando a pesquisa um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (*Idem*, 1986, p. 02).

Entretanto, a tarefa de optar por um caminho e reinventá-lo, seja na vida pessoal ou no trabalho de pesquisa acadêmica, constitui tarefa árdua, principalmente pela complexidade da realidade em que estamos imersos e pela diversidade de caminhos e trilhas que podemos escolher, de acordo com o objeto de estudo.

Após meu ingresso no programa de doutorado, muitos caminhos foram apresentados, buscados e construídos. A decisão sobre quais caminhos seguir ocorreu com a escolha das disciplinas, seleção de bibliografias, participação em grupos de pesquisa e estudos, participação em eventos e tantas outras possibilidades que se descortinaram no decorrer do percurso. Busquei trilhar esses caminhos de forma solidária, mas em alguns trechos, mesmo sentindo-me acompanhada pelos professores do doutorado, pelos colegas de curso e do grupo de pesquisa, pelos estudiosos nas leituras que realizei e, principalmente, pela orientadora da pesquisa, experimentei certa “solidão acadêmica”, principalmente, nos momentos de reflexão sobre todo o processo vivido.

Entretanto, mesmo tendo sido uma caminhada árdua que exigiu muita determinação e compromisso, deixou marcas muito positivas e prazerosas pelo que representou o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em minha formação como docente e pesquisadora.

### 3.1 A escolha do caminho metodológico

Para compreender e analisar determinada realidade, é importante a seleção de alguns aspectos e a adoção de um olhar de pesquisador que se caracterize como curioso e atento. Para Bauer e Gaskell (2008, p.18), ao pesquisador cabe a tarefa de concentração na “[...] relação sujeito/objeto que brota da comparação da perspectiva do autor e da perspectiva do observador, dentro de um contexto mais amplo e pergunta como os acontecimentos se relacionam às pessoas que os experienciam”. Isto requer alguns atributos do pesquisador que possibilitam a produção de ideias e sinalizações sobre as intervenções futuras na realidade social.

O pesquisador, assim, necessita desenvolver algumas habilidades relacionais para facilitar o processo de comunicação com os interlocutores, para aproximar-se da perspectiva dos sujeitos, pois no trabalho de campo a posição assumida pelo pesquisador é fundamental para o estabelecimento de uma relação de confiança com os interlocutores. Minayo (2009) afirma que no percurso da pesquisa entra a aceitação do pesquisador, dos critérios da historicidade, da colaboração e a atitude humilde de quem reconhece o inacabamento do conhecimento e, portanto, sua dinamicidade.

Muitos estudiosos e pesquisadores deixaram as “pegadas” dos percursos que fizeram em suas pesquisas, resultando em inúmeras reflexões acerca de variados temas de relevância social. Esses percursos não são modelos a serem rigorosamente seguidos; constituem alternativas que devem ser vistas com flexibilidade, pois representam caminhos entre várias possibilidades. Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador “adentrar a floresta”, decidir sobre qual caminho seguir e, observando os mecanismos existentes, as dinâmicas que caracterizam o trabalho do grupo, as ações e as interações existentes, reconstruir a experiência diária, segundo o ponto de vista, os pensamentos e a lógica dos atores sociais.

Portanto, a metodologia selecionada para a realização da pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa e foi escolhida em decorrência do estudo realizado e a necessidade de participação ativa e prolongada no campo investigado, bem como em razão da adequação de seus princípios, métodos e técnicas ao objeto de estudo. Esclarecem André e Gatti:

As pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado [...]. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a



compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (2010, p.30).

Essa forma de abordagem na pesquisa social e, principalmente, no campo da educação ganha maior visibilidade na década de 1970, em que foram fortalecidas a observação em profundidade e as entrevistas não estruturadas, como contraponto aos grandes questionários visando à análise estatística (VILELA, 2003). Esta é uma pesquisa com características etnográficas, pois pautou-se em alguns princípios desse tipo de investigação que, como indicam Firestone e Dawson (*apud* Lüdke e André, 1986), são: o pesquisador procura mergulhar no campo investigado para rever e aprofundar o problema de pesquisa; o trabalho de campo é realizado pessoalmente pelo pesquisador; o tempo de trabalho de campo não pode ser curto para uma imersão significativa; combina vários procedimentos e instrumentos de coleta. Outra contribuição sobre a etnografia voltada para a área da educação, segundo André (1997, s/n), situa melhor a opção metodológica que

[...] decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado. Essa perspectiva trouxe às pesquisas que focalizam a escola um enriquecimento muito grande tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica.

A coordenação de curso de graduação (CCG) nas três instituições selecionadas para a pesquisa constituiu-se como a realidade concreta que foi investigada, ou seja, o “campo da ação” Bauer e Gaskell (2008). Assim, considerando esse todo que compõe o campo da ação, os princípios acima descritos foram contemplados na investigação. O diálogo e a reflexão entre o pesquisador e os interlocutores foram fundamentais para a compreensão, interpretação e produção de ideias sobre o acontecimento social.

### **3.2 As Instituições de Educação Superior: itinerários possíveis**

Para a realização da pesquisa, levando-se em conta os aspectos apontados, foi fundamental a delimitação e o conhecimento da realidade onde estavam imersos pesquisadora e interlocutores. A escolha das Instituições de Educação Superior (IES) para o desenvolvimento da pesquisa foi baseada nos seguintes critérios: a) IES pública e privada; b) tempo de atuação no DF; c) oferta dos mesmos cursos de graduação.

As IES que atenderam aos critérios estabelecidos são: a) uma universidade pública; b) uma universidade privada; c) um centro universitário privado. A universidade pública é a única na região, portanto, naturalmente selecionada. A universidade privada e o centro universitário foram selecionados por oferecerem cursos comuns e de interesse da pesquisa. Além disso, as IES selecionadas enquadram-se no critério de tempo significativo de atuação no Distrito Federal, ou seja, são as mais antigas.

As instituições focadas nesta pesquisa localizam-se no DF, sendo que a universidade pública possui *campi* nas cidades de Brasília, Ceilândia, Planaltina e Gama; a universidade privada possui dois *campi*: em Brasília e em Taguatinga; e o centro universitário situa-se em Brasília.

Após contato inicial com as instituições, por meio do pró-reitor de graduação da Universidade privada, do diretor acadêmico do Centro Universitário e da direção do Decanato de Ensino e Graduação da Universidade pública, foi feita a apresentação do projeto de pesquisa para os coordenadores dos cursos selecionados, que aceitaram participar e informaram os *e-mails* dos professores integrantes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e colegiados. A maioria dos professores aceitou participar da pesquisa que contou, também, com a aprovação do comitê de ética em pesquisa. Foram adotados pseudônimos para as IES e interlocutores da pesquisa para assegurar o anonimato.

### 3.3 O Centro Universitário – UNI Centro

O centro universitário, denominado nesta pesquisa como **UNI Centro**, é uma instituição de ensino superior pluricurricular que apresenta excelência no ensino, comprovada pelo MEC, bem como qualificação do corpo docente e condições de trabalho da comunidade escolar (Art. 11 do Decreto nº 3.860/2001). O UNI Centro, em seu estatuto social, no Art 1º, assume ser uma instituição educacional de ensino, pesquisa e extensão que goza de autonomia acadêmica, pedagógica, administrativa e disciplinar, nos termos da lei (Estatuto do UNI Centro). A IES assume um compromisso social para além do previsto na regulamentação da lei, apontando a intencionalidade de avanço na qualidade da educação que se propõe desenvolver em seus cursos pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão.

O UNI Centro foi criado em 1967 e inaugurado em 1968. Os cursos de graduação eram oferecidos inicialmente, no período noturno. Oferece cursos em diversas áreas, identificadas predominantemente por ciências: jurídicas, sociais, exatas, da saúde, da educação e tecnologia, que somam: 20 cursos de graduação; 1 curso tecnológico; 2 cursos de

mestrado em Direito e Psicologia e doutorado em Direito; e 30 cursos de especialização *Lato Sensu*. Conta com biblioteca ampla e 58 unidades de laboratórios de informática e outros.

A instituição tem três faculdades: Faculdade de Ciências da Educação e Saúde (FACES), Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas (FATECS) e Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (FAJS). É composta pelos seguintes órgãos, conforme seu Estatuto Social (2011):

- I- Órgãos de Administração Superior:
  - a) Conselho Universitário;
  - b) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
  - c) Reitoria.
- II- Órgãos de Administração Intermediária
  - a) Faculdades;
  - b) Diretoria das Faculdades.
- III- Órgãos de Administração Básica:
  - a) Colegiados de curso;
  - b) Coordenação de curso.

A Pró-Reitoria Acadêmica trabalha com as equipes da Diretoria Acadêmica e de Assessorias dentro das áreas de Ensino de Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa, além da Extensão e Integração Comunitária e Pedagógica. A essa equipe de assessores cabe a função de planejamento, assessoramento e orientação da execução das atividades acadêmicas. Compete ao Diretor da Faculdade: convocar e presidir as reuniões ordinárias e extraordinárias dos Colegiados de Curso; supervisionar e desenvolver ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito da Faculdade; zelar pelo cumprimento das finalidades e objetivos inerentes ao projeto pedagógico dos cursos que integram a Faculdade; administrar pessoal docente e técnico-administrativo, entre outros.

O Estatuto Social (2011) do UNI Centro apresenta o colegiado do curso como órgão normativo e consultivo da administração básica e responsável por várias atividades pedagógicas do curso. É constituído pelo diretor da faculdade como presidente, pelo coordenador do curso, corpo docente e um representante discente indicado pelo diretório acadêmico. Reúne-se uma vez por bimestre, ou quando convocado pelo presidente ou por 2/3 de seus membros. Entre as competências do colegiado, destaco: coordenar atividades didático-pedagógicas; elaborar e ou reformular o PPC do curso e elaborar lista tríplice para designação de coordenador de curso.

O Diretor da Faculdade, de uma lista tríplice elaborada pelos colegiados de curso, escolhe o coordenador de curso, para um mandato de dois anos. O regimento geral da instituição define que compete ao coordenador, entre várias funções: orientar, coordenar e supervisionar a execução do PPC; coordenar o processo de elaboração do mesmo, em termos

de conteúdo programático, cumprimento dos horários e programas de reposição ou anteposição de aulas; promover a compatibilização das atividades do curso; coordenar e distribuir as aulas e demais atividades a seus professores; aprovar os programas e planos de ensino de cada disciplina; exercer o poder disciplinar na forma do Estatuto e do Regimento Geral. A coordenação de curso nessa estrutura situa-se na base da administração básica, juntamente com o colegiado.

### 3.4 A Universidade privada – UNI Privada

A Universidade privada é confessional, denominada nesta pesquisa de **Uni Privada**. Foi fundada em 1973, como uma sociedade civil de direito privado e objetivos educacionais, assistenciais, filantrópicos e sem fins econômicos. Um grupo de trabalho foi organizado em 1973 com a finalidade de definir estatutos e cuidar dos procedimentos necessários para que a instituição fosse criada e implantada no sentido de tornar viável o investimento das instituições religiosas com representatividade na área educacional brasileira.

A Uni Privada tem a supervisão do Chanceler. Essa função é exercida pelo Presidente da Mantenedora e, em sua ausência ou impedimento, pelo substituto estatutário. Entre as funções, destaca-se a de “zelar pelo respeito à integridade dos princípios da doutrina e da moral cristã e pela fidelidade à Missão da Universidade”. Isso evidencia o fundamento cristão da instituição e a função de “nomear e dar posse ao Reitor”, pois, na instituição, não existe o processo eletivo para esse cargo.

As Diretorias de Cursos e as Diretorias de Programas, Órgãos de Administração Acadêmica Básica, são exercidas por Diretores indicados. A eles compete: planejar, organizar, supervisionar e avaliar a execução das atividades do Curso ou Programa sob sua responsabilidade, bem como acompanhar a vida escolar, coordenar e supervisionar a atuação do Docente, entre outros (Regimento da IES). Não aparece o termo coordenador de curso, mas diretor de curso de graduação.

Este ano<sup>11</sup> a Uni Privada oferece: 30 cursos de graduação, 10 cursos tecnológicos, 41 cursos de pós-graduação (27 de especialização; 10 de mestrado; 04 de doutorado) e, também, 18 cursos na modalidade de educação a distância.

---

<sup>11</sup> Dados obtidos pelo *site* da instituição, com acesso em 12/08/2011.

### 3.5 A Universidade pública – UNI Pública

A Universidade pública denominada nesta pesquisa como **Uni Pública** foi inaugurada em 21 de abril de 1962 com uma missão social calcada em princípios de igualdade e gratuidade. Tinha como ideal a criação de uma universidade que buscasse a transformação social, rompendo com o modelo tradicional. Darcy Ribeiro declara sobre sua criação:

Trata-se de escolher entre deixar que surja em Brasília, espontaneamente, uma série de escolas superiores precárias como as que se vêm multiplicando por todo país que em breve se aglutinariam em mais uma universidade inviável, ou aproveitar a oportunidade para, com recursos, provavelmente até com maior economia, dotar o país de uma universidade moderna, estruturada nos moldes que vêm sendo recomendados pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores (RIBEIRO, 1961, p.161-230).

Esse grupo de professores e pesquisadores buscava a concretização de seus anseios em relação às mudanças na área educacional, o que se evidenciou com o “Manifesto: Mais uma vez convocados” de 1959, com redação de Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época. O cenário político da criação da Uni Pública foi marcado por conflitos políticos e, posteriormente, com o golpe militar de 1964, que gerou reações e enfrentamentos entre estudantes e o governo da época pela força policial militar. A Uni Pública nasceu para atender aos anseios dos brasilienses de forma pensada e organizada como referência nacional (PÔRTO Jr., 2001).

A Uni Pública está estruturada da seguinte forma: Conselhos Superiores; Reitoria; Unidades Acadêmicas; Órgãos Complementares; Centros. O quadro atual<sup>12</sup> da Uni Pública mostra que a IFES tem 2.097 professores, dos quais 1.732 com doutorado e 338 com mestrado; 2.512 servidores e, aproximadamente, 28 mil estudantes. Oferece 103 cursos de graduação, destes, 24 noturnos e 14 a distância; 111 cursos de pós-graduação (62 de mestrado, 49 de doutorado) e diversos cursos de especialização. Está organizada em 25 Institutos e Faculdades; cada unidade acadêmica tem seu Conselho. São 47 departamentos, 105 coordenadores de cursos e 25 centros de pesquisa especializados. Na seleção para o 1º semestre de 2011, ofereceu 1.999 vagas pelo PAS e 1.999 vagas pelo vestibular, totalizando 3.998 possibilidades de novas matrículas.

A Uni Pública conta com quatro *campi* localizados no Distrito Federal, nas seguintes cidades: Brasília, o *campus* central, Ceilândia, Gama e Planaltina. Tem, também, 400 laboratórios, um Hospital Universitário e uma Biblioteca Central, entre outros.

---

<sup>12</sup> Dados obtidos pelo *site* da Instituição, com acesso em 12/08/2011.

### 3.6 Os cursos de graduação

Para a realização desta pesquisa, levando-se em conta o conhecimento da realidade e as orientações da banca de qualificação do projeto, a delimitação foi fundamental. Assim sendo, a graduação foi escolhida por ser a formação inicial em nível superior do futuro profissional.

Três cursos que compuseram a amostra foram selecionados, partindo dos critérios de: licenciatura e bacharelado, oferta nas três instituições e pertencer a diferentes áreas do conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os cursos selecionados figuram entre os dez maiores cursos do país (em número de matrículas), de acordo com dados do MEC/INEP do Censo de 2009. Os cursos que se enquadraram no critério de seleção encontram-se no quadro, a seguir:

**QUADRO 3 Cursos selecionados com base em critérios definidos**

ÁREAS/CNPq	CURSOS	TURNOS / vagas semestrais		
		UNI Centro	UNI Privada	UNI Pública
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas/Biologia - licenciatura e bacharelado	Noturno	Matutino Noturno	Diurno e Noturno
Ciências Sociais Aplicadas	Direito - bacharelado	Matutino Vespertino Noturno	Matutino Noturno	Diurno e Noturno
Ciências Humanas	Pedagogia - licenciatura	Noturno*	Noturno	Diurno e Noturno

Fonte: Sites oficiais das IES, acessados em abril de 2011.

\*O curso foi finalizado na IES em 2011, com uma turma concluinte.

Nos quadros, a seguir, apresento algumas características dos cursos investigados.

**QUADRO 4 Curso de Ciências Biológicas / IES participantes**

IES	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS								
	Início do curso	Carga horária	Professores dos cursos				Colegiado/ NDE Participantes/ titulação	Regime de trabalho/ tipos	Nº de estudantes/turno
			Nº Doutores	Nº Mestres	Nº Especialistas	Nº Graduados			
UNI Centro	1974	Licenciatura 2.800h Bacharelado 3.200h	Mulheres 04 Homens 04	Mulheres 09 Homens 03	Mulheres 03 Homens 02	-	Doutores 02 Mestres 04	Integral Parcial Horista	Noturno 213
UNI Privada	1983	Licenciatura 2.940h Bacharelado 3.200h	Mulheres 10 Homens 06	Mulheres 08 Homens 05	Mulher 01 Homens 02	-	Doutores 06 Mestre 01	Integral Parcial Horista	Matutino 370 Noturno 175
UNI Pública	1962	Licenciatura 2.800h Bacharelado 2.850h	Mulheres 65 Homens 72	-	-	-	-	Dedicação exclusiva	Diurno 389 Noturno 300

Fonte: Secretarias dos cursos em 2011.

**QUADRO 5 Curso de Direito / IES participantes**

IES	DIREITO								
	Início do curso	Carga horária	Professores dos cursos				Colegiado/ NDE Participantes/ titulação	Regime de trabalho/ tipos	Nº de estudantes/turno
			Nº Doutores	Nº Mestres	Nº Especialistas	Nº Graduados			
<b>UNI Centro</b>	1995	4.435h	Mulheres 09 Homens 24	Mulheres 29 Homens 61	Mulheres 13 Homens 50	Homens 03	Doutores 14 Mestres 27	Integral Parcial Horista	Matutino 3.319 Vespertino 935 Noturno 2.327
<b>UNI Privada</b>	1995	3.900h	Mulheres 03 Homens 04	Mulheres 10 Homens 23	Mulheres 15 Homens 25	Mulher 01 Homens 07	Doutores 02 Mestres 04	Integral Horista	Matutino 1.730 Noturno 1.620
<b>UNI Pública</b>	1962	3.840h	Mulheres 08 Homens 26	Mulheres 04 Homens 05	-	-	-	Dedicação Exclusiva e parcial	Diurno 462 Noturno 522

Fonte: Secretarias dos cursos em 2011.

**QUADRO 6 Curso de Pedagogia / IES participantes**

IES	PEDAGOGIA								
	Início do curso	Carga horária	Professores dos cursos				Colegiado/ NDE Participantes/ titulação	Regime de trabalho/ tipos	Nº de estudantes/turno
			Nº Doutores	Nº Mestres	Nº Especialistas	Nº Graduados			
<b>UNI Centro</b>	1968 2008** 2010***	3.110	*	*	*	*	*	*	Noturno 298
<b>UNI Privada</b>	1974	3.305	Mulheres 05 Homens 03	Mulheres 13 Homens 05	Mulher 01	-	Doutores 03 Mestres 03	Integral Horista	Noturno 332
<b>UNI Pública</b>	1966	3.210	Mulheres 65 Homens 18	Mulheres 15 Homens 11	-	-	-	Dedicação exclusiva	Diurno 616 Noturno 349

Fonte: Secretarias dos cursos em 2011.

\*A secretaria do curso não informou esse dado pelo fato de o curso ter sido extinto.

\*\*O curso deixou de ser ofertado no vestibular; entrou em processo de extinção.

\*\*\*Turma única para finalização do curso.

### 3.7 Os interlocutores da pesquisa

Para selecionar os interlocutores da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- coordenadores de cursos de graduação, por serem os responsáveis pela articulação pedagógico-administrativa dos cursos;
- professores do curso integrantes dos NDEs e ou colegiados por serem, também, os responsáveis pela elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), juntamente com o coordenador;

- c) alunos (dos docentes selecionados), pela possibilidade de avaliação do trabalho pedagógico do curso;
- d) disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, pois como o proposto é um nível de participação de sujeitos ativos na pesquisa, é um critério indispensável.

Nos quadros, a seguir, apresento algumas características dos interlocutores da pesquisa.

#### QUADRO 7 Coordenadores e docentes interlocutores do curso de Ciências Biológicas

IES	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS				
	Identificação*	Faixa etária	Tempo de docência (anos)	Formação acadêmica	Regime de trabalho
UNI Centro	Bonifácio - CCG	40-49	15	Bacharelado / mestrado	Integral
	Brenda	30-39	08	Bacharelado / licenciatura / mestrado	Integral
	Brisa	30-39	04	Pedagogia / mestrado	Integral
	Betânia	50-59	29	Bacharelado / doutoranda	Integral
	Belinda	50-59	28	Pedagogia / mestrado	Integral
UNI Privada	Bernadete - CCG	46-55	26	Bacharelado / mestrado / pós-doutorado	Integral
	Beatriz	56-65	29	Bacharelado / doutoranda	Integral
	Bianca	36-45	10	Bacharelado / licenciatura / pós-doutorado	Integral
	Benedita	36-45	10	Bacharelado / licenciatura / doutorado	Integral
UNI Pública	Bruna - CCG	46-55	21	Bacharelado / licenciatura / doutorado	D.E.
	Berenice - CCG	36-45	22	Bacharelado / licenciatura / doutorado	D.E.
	Bárbara	46-55	20	Bacharelado / licenciatura / doutoranda	D.E.
	Betel	56-65	27	Bacharelado / pós-doutorado	D.E.

\* Os interlocutores receberam pseudônimos / D.E. – dedicação exclusiva

#### QUADRO 8 Coordenadores e docentes interlocutores do curso de Direito

IES	DIREITO				
	Identificação*	Faixa etária	Tempo de docência (anos)	Formação acadêmica	Regime de trabalho
UNI Centro	Diego - CCG	40-49	15	pós-doutorado	Integral
	Dilon	40-49	11	doutorado	Integral
	Danilo	40-49	10	mestrado	Integral
	Duarte	50-59	10	mestrado	Integral
	Djalma	30-39	13	mestrado	Integral
UNI Privada	Davi - CCG	40-49	18	doutorando	Integral
	Doroteu	40-49	16	mestrado	Integral
	Domingos	40-49	15	mestrado	Integral
	Darcy	50-59	18	mestrado	Integral
UNI Pública	Dirce - CCG	40-49	13	doutorado	D.E.
	Débora - CCG	30-39	10	doutorado	D.E.
	Daniel	40-49	10	doutorando	D.E.
	Douglas	40-49	10	pós-doutorado	D.E.

\* Os interlocutores receberam pseudônimos / D.E. – dedicação exclusiva



**QUADRO 9 Coordenadores e docentes interlocutores do curso de Pedagogia**

IES	PEDAGOGIA				
	Identificação*	Faixa etária	Tempo de docência (anos)	Formação acadêmica	Regime de trabalho
UNI Centro	Palmira - CCG	60-69	32	mestrado	Integral**
	Paola	50-59	30	mestrado	Integral
	Petronília	60-69	44	mestrado	Parcial
	Pauline	60-69	30	doutorado	Integral**
UNI Privada	Pedro - CCG	40-49	15	doutorado	Integral
	Pâmela	30-39	08	mestrado	Integral
	Pilar	40-49	26	doutorado	Integral
	Penha	40-49	27	mestrado	Integral
UNI Pública	Patrícia - CCG	50-59	23	doutorado	D.E.
	Paula - CCG	40-49	23	doutorado	D.E.
	Pablo	50-59	34	doutorando	D.E.
	Priscila	30-39	11	doutorado	D.E.
	Paloma	40-49	20	doutorado	D.E.

\* Os interlocutores receberam pseudônimos / \*\* aposentados na época da entrevista / D.E. – dedicação exclusiva

**QUADRO 10 Estudantes interlocutores da pesquisa do curso de Ciências Biológicas**

IES	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS			
	*Identificação dos participantes	Faixa etária	Semestre	Atividade laboral
UNI Centro	Brigite	16-20	3º	Estuda e estágio
	Bartira	21-25	5º	Estuda e estágio
	Breno	21-25	6º	Estuda e estágio
UNI Privada	Beth	21-25	8º	Estuda e estágio
	Betina	16-20	4º	Estuda e estágio
	Bernardo	21-25	5º	Estuda e estágio
UNI Pública	Brígida	21-25	3º	Estuda
	Belisa	21-25	4º	Estuda e estágio
	Bartolomeu	21-25	4º	Estuda e trabalha
	Barcelos	21-25	3º	Estuda

\* Os interlocutores receberam pseudônimos.

**QUADRO 11 Estudantes interlocutores da pesquisa do curso de Direito**

IES	DIREITO			
	*Identificação dos participantes	Faixa etária	Semestre	Atividade laboral
UNI Centro	Dafne	21-25	8º	Estuda
	Dagmar	21-25	5º	Estuda e estágio
	Dácio	21-25	10º	Estuda
	Diógenes	21-25	6º	Estuda
UNI Privada	Daniela	21-25	10º	Estuda e trabalha
	Dinorá	26-30	10º	Estuda e trabalha
	Dulce	21-25	10º	Estuda e trabalha
	Dilma	21-25	10º	Estuda e trabalha
	Durval	31-35	10º	Estuda e trabalha
UNI Pública	Dalmo	21-25	8º	Estuda e estágio
	Denis	16-20	3º	Estuda
	Denilson	21-25	7º	Estuda

\* Os interlocutores receberam pseudônimos.

**QUADRO 12 Estudantes interlocutores da pesquisa do curso de Pedagogia**

IES	PEDAGOGIA			
	*Identificação dos participantes	Faixa etária	Semestre	Atividade laboral
UNI Centro	Potira	21-25	concluído	Estuda e trabalha
	Porcina	31-35	concluído	Trabalha
	Piedade	26-30	concluído	Desempregada
UNI Privada	Poliana	31-35	7º	Estuda e estágio
	Pandora	31-35	7º	Estuda e trabalha
	Pietro	26-30	8º	Estuda e trabalha
UNI Pública	Pérola	16-20	3º	Estuda
	Ponciana	21-25	3º	Estuda e estágio
	Pércia	21-25	5º	Estuda e estágio

\* Os interlocutores receberam pseudônimos, de acordo com a letra inicial do curso, para preservar suas identidades.

Assim, a seleção justificou-se por ser esta uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como finalidade, não a contagem de opiniões ou pessoas, mas ao contrário, “[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.” (BAUER & GASKELL, 2008, p. 68). Portanto, não optei por uma amostra quantitativa, mas busquei os interlocutores que tivessem a vivência com a coordenação de curso de graduação para compreendê-la sob os diferentes olhares dos coordenadores, professores e estudantes.

### 3.8 O trabalho de campo: o levantamento de dados

O trabalho de campo foi realizado em etapas e iniciou-se na UNI privada, juntamente com o UNI Centro e, depois, concentrou-se na Uni Pública, em função dos calendários acadêmicos e agendamentos. O período de levantamento de dados no campo ocorreu de agosto de 2010 a julho de 2011, tendo uma concentração maior em 2010. O trabalho de campo foi planejado para as três IES e, após o recesso de julho de 2010, iniciei os contatos com as três IES. Entretanto, em cada uma o processo foi diferente e percebi, como pesquisadora, que os tempos e os agendamentos no meio acadêmico têm uma lógica diferente do ambiente da Educação Básica, no qual trabalho há 25 anos. Minha experiência de cinco anos como docente na Educação Superior não me permitiu a visão da organização dos tempos e espaços, mesmo porque trabalhei numa IFES em um curso específico.

O processo de contato inicial e agendamentos foram diferentes entre IES e cursos. O **UNI Centro** solicitou a preparação de um processo, com a concordância das outras IES, para apresentação à Comissão de Ética e Pesquisa (CEP) e cadastro junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde. Todo o processo tramitou no mês de agosto de 2010. Somente após a aprovação, fui autorizada a realizar contatos com os

coordenadores de curso. Procurei em cada curso os contatos dos coordenadores e, então, comecei a perceber algumas diferenças entre os cursos dessa IES.

Em relação ao curso de Ciências Biológicas, conversei com a secretaria da faculdade e obtive os contatos telefônicos e o *e-mail* do coordenador do curso. Feito o agendamento com o coordenador, apresentei o projeto e fiz o convite para participação que foi aceito. Nesse encontro marcamos o dia da entrevista narrativa que foi realizada no final de outubro de 2010. O coordenador trabalha em uma sala, na direção da faculdade, e a divide com outra colega coordenadora.

O agendamento com a coordenadora do curso de Pedagogia foi da mesma forma. Por meio da secretaria da faculdade obtive os contatos e, após agendamento com a coordenadora, em meados de outubro de 2010, realizei a entrevista narrativa, na sala dos professores da IES.

No curso de Direito, ao procurar a coordenação do curso, deparei com uma estrutura muito diversa. Funciona em um local amplo com várias salas, recepção com vários funcionários e a sala do coordenador tem uma antessala e secretária. Ao procurar o coordenador na recepção, a secretária veio atender, anotou meus contatos e pediu que enviasse, por *e-mail*, o assunto que seria tratado. Após retorno feito pela secretária, no final de agosto de 2010, realizamos a entrevista narrativa.

Esses elementos da estrutura e organização do trabalho foram marcantes pelo distanciamento entre os cursos da mesma IES e a agilidade com que realizei os procedimentos no curso de Direito. Ao final das entrevistas com os coordenadores, marquei e realizei a entrevista com o diretor acadêmico da IES, pois as primeiras entrevistas deram essa indicação.

Na **Uni Privada**, primeiramente agendei com o pró-reitor de graduação, no início de agosto de 2010 e apresentei o projeto de pesquisa, obtendo sua autorização e concordância em participar como interlocutor. O pró-reitor agendou com os coordenadores dos cursos de Ciências Biológicas, Direito e Pedagogia para apresentação de meu projeto e obtive a aceitação de dois coordenadores, pois o do curso de Direito estava em outro compromisso. Anotei os contatos e marquei com a coordenadora de Biologia, para o final de setembro, e com o de Pedagogia, para o final de agosto de 2010.

No curso de Direito, fiz contato com a secretária do coordenador e agendamos a entrevista que ocorreu em fevereiro de 2011, pois anteriormente o coordenador estava em curso fora do país. Nessa IES a estrutura física e a organização dos cursos são mais próximas, com diferenças em relação ao número de funcionários e assistentes das coordenações.

Em relação à **Uni Pública**, o processo foi totalmente descentralizado. Solicitei, por contato telefônico, o agendamento com as direções dos cursos e apresentei o projeto para

autorização da pesquisa. Depois, busquei nas secretarias dos cursos os contatos dos coordenadores e marquei com cada um o dia da apresentação do projeto e da entrevista, sendo todo esse processo sem ligação a uma gestão superior por ser uma IFES e cada unidade tem maior autonomia em sua organização. Após algumas entrevistas com coordenadores, recebi a indicação de entrevista com o Decanato de Ensino e Graduação (DEG) e assim procedi, entrevistando uma diretora desse órgão que estava substituindo durante o período de férias da decana. A estrutura física das coordenações nessa instituição é bem semelhante, sala para coordenação e uma secretaria. Não há assistentes, mas são dois coordenadores por curso.

### 3.9 Procedimentos e instrumentos para levantamento de dados

Os procedimentos e instrumentos utilizados nesta pesquisa qualitativa foram muito importantes para as análises. VILELA (2003, p.460) afirma que o processo de construção de conhecimento oriundo da pesquisa “[...] é operado numa forma de diálogo entre os investigadores e seu tema ou objeto de pesquisa, entre o sujeito investigador e os sujeitos pesquisados”. Compreender e interpretar os acontecimentos sociais, para Bauer e Gaskell,

[...] exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica. A investigação da ação empírica exige: a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto-) observações dos atores e dos expectadores exige b) técnicas de entrevista, e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores, exige c) uma análise sistemática (2008, p.18).

Esses procedimentos e instrumentos, entretanto, foram analisados e selecionados, levando-se em conta a característica da pesquisa qualitativa e do objeto de estudo. Assim, os procedimentos para participar da realidade e coletar informações dentro da perspectiva dialógica para a construção do *corpus* da pesquisa estão de acordo com os objetivos definidos. São eles: a) análise documental; b) entrevista narrativa; c) grupos de discussão; d) observação. Como instrumentos: o protocolo de registro da análise documental, o roteiro com as diretrizes e protocolo de registro da observação, roteiro com o tópico-guia para a entrevista narrativa e grupo de discussão. Todos esses procedimentos e instrumentos possibilitaram o diálogo entre pesquisadora e interlocutores e a análise do objeto de estudo; portanto, delinearão recortes e determinaram elementos que foram reformulados ou abandonados.

### 3.9.1 A análise de documentos

A análise dos documentos possibilitou obter informações por meio de registros escritos que foram usados como fonte de informação sobre o objeto da pesquisa. Pensando na possibilidade de reconstrução de alguns pontos relevantes para a investigação, o documento escrito constituiu-se como uma fonte segura e insubstituível para a reconstrução das atividades que foram desenvolvidas em determinado período. Assim, “[...] permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2008, p. 295). Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que “a análise documental pode constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Como reforça Cellard (2008), o estudo deverá ser acompanhado de uma análise crítica do documento, constituindo a primeira etapa. Para o referido autor, baseia-se em cinco dimensões: a) o exame do contexto global de produção do documento; b) a ideia da identidade da autoria do texto; c) a autenticidade e confiabilidade do texto; d) a natureza do texto e seu suporte; e) os conceitos-chave e seus sentidos, a lógica interna, o esquema ou plano do texto. Após a análise preliminar, o pesquisador procede à reunião de todas as partes para a compreensão e interpretação, de acordo com suas questões de pesquisa.

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (CELLARD, 2008, p. 304).

Como ponto de partida na busca de informações, a análise documental cumpriu a função de desvelar aspectos direcionadores do problema a ser investigado. Foi realizada com os documentos legais das IES (PPC, estatutos e regimentos, orientações pedagógico-administrativas, atas dos colegiados e outros) que possibilitaram a análise do objeto de estudo.

### 3.9.2 A entrevista narrativa

Como procedimento/instrumento de pesquisa qualitativa, a entrevista tem suas raízes no “contar histórias”. Tem sido considerada prática documental na construção da história das sociedades. Vários estudos das diversas áreas do conhecimento têm buscado as narrativas nos processos de investigação social, tais como: antropologia, psicologia, filosofia, linguística,

entre outros, pelas infinitas variedades em que se apresentam e pela possibilidade aprofundada de geração de informações sobre o objeto em questão.

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008, p. 91).

Vale destacar que, para Shütze (2010, p.211), a perspectiva sociológica permeia o interesse pela entrevista narrativa e para isso lança a seguinte questão: “O que aconteceu nas histórias de vida que nos interessam sociologicamente?” Decorre disso a necessidade de relacionar a interpretação do portador da biografia com o contexto social em que ocorreram os fatos. Shütze (2010) apresenta a entrevista narrativa autobiográfica estruturada em três partes: a) a narrativa autobiográfica inicial; b) a exploração do potencial narrativo que foi cortado na fase inicial (pelo narrador); c) o incentivo à descrição abstrata de situações, percursos e contextos, por um lado, e as perguntas teóricas do tipo “por quê”? com respostas argumentativas, por outro.

Esse tipo de entrevista oportunizou a coleta de informações esclarecendo e aprofundando pontos obtidos pela análise documental e observação direta. O tópico-guia da entrevista foi organizada a partir dos eixos oriundos dos objetivos da pesquisa.

A entrevista narrativa foi utilizada com doze coordenadores de curso e três gestores superiores das IES. Foi negociado o melhor dia para a entrevista, o horário e local adequados. Jovchelovitch e Bauer, com base nos trabalhos de Fritz Schütze, afirmam que

[...] a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais ‘válida’ da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. (2008, p. 95).

A entrevista narrativa justificou-se pela necessidade de oportunizar participações reveladoras das concepções que os interlocutores têm sobre os eixos investigados. Essas foram fundamentais para melhor compreensão das ações observadas, uma vez que são decorrentes basicamente do modo de pensar e da visão de mundo que compõem o universo de cada um.

### 3.9.3 A observação direta

A observação permitiu o contato do pesquisador com o fenômeno investigado, possibilitando a compreensão pela ótica dos participantes. Como a questão central da pesquisa voltou-se para as repercussões da coordenação de curso de graduação no trabalho pedagógico do curso, realizei 20 observações, assim organizadas: no UNI Centro, cinco observações de reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE); na UNI Privada, nove observações, sendo, reuniões do NDE, reunião da reitoria com os professores e coordenadores e reuniões de professores com os coordenadores; na UNI Pública, seis observações em reuniões na semana pedagógica e reuniões dos colegiados dos cursos, pois a UNI Pública não adotou a organização do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e trabalha com os colegiados e câmaras.

A observação, na condição de procedimento metodológico, precisa diferenciar-se da observação da vida diária que ocorre sem a intenção de investigação científica. Moroz e Gianfaldoni assim se posicionam sobre a observação:

Se o pesquisador não souber, com clareza, o que vai observar, ele pode correr o risco de registrar aspectos irrelevantes para o seu problema ou mesmo deixar de notar um aspecto inusitado que seria importante. O planejamento da observação, portanto, é essencial: só à medida que se tem claro o que deve ser observado é que se tem maior probabilidade de evitar irrelevâncias ou de identificar aspectos que, embora não previstos, deveriam ser considerados (2006, p.78).

Portanto, os registros das observações foram organizados mediante protocolos de observação, numerados e datados para documentarem comentários e silêncios, bem como as descrições das ações e a análise da observadora, tendo como base os objetivos da investigação, como também para aproximação da pesquisadora com o ambiente da educação superior para possibilitar a compreensão das ações, concepções e as ideias dos interlocutores, seleção de referencial teórico.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) escrevem a respeito da observação, destacando que ela proporciona, entre outros fatores, o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial e a identificação de comportamentos não intencionais ou inconscientes. E Lüdke e André (1986, p. 29), sobre o observador chamam a atenção:

é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

### 3.9.4 Os grupos de discussão

A discussão possibilitou o diálogo com os interlocutores por meio das interações realizadas e instigou a pensar em temas/situações não imaginados anteriormente. Foram realizados 18 grupos de discussão, totalizando 58 interlocutores, sendo 27 professores e 31 estudantes, compondo uma amostra equilibrada em quantidade e qualidade.

Bohnsack (*apud*, Weller, 2006) destacou alguns princípios para a condução do grupo de discussão: a) *contato recíproco com os entrevistados para estabelecimento da confiança*. Realizei as apresentações; na maioria dos grupos, os participantes se conheciam, mas em alguns, não. Fiz minha apresentação e a da pesquisa; b) *a pergunta inicial não deve ser individualizada, mas feita para todo o grupo*. Tive o cuidado de não direcionar a questão somente para um participante, pois em cada grupo encontrei aqueles mais participativos e desinibidos; c) *iniciar com uma pergunta vaga para facilitar a participação/interação*. Elaborei uma questão ampla para estimular o início da discussão; d) *o próprio grupo se encarrega de coordenar a discussão e prosseguir com os temas e debates*. Percebi que, no início da discussão, após uma primeira rodada de participações, os interlocutores ficavam esperando meu redirecionamento; entretanto, percebendo que a escolha do ponto a ser discutido sairia deles, ficavam mais à vontade e a discussão fluía melhor; e) *evitar as perguntas “porque” e priorizar as perguntas “como” para evitar a mera descrição de fatos*. Elaborei a questão: Como vocês percebem/avaliam a coordenação de curso de graduação?; f) *o pesquisador deve intervir quando solicitado*. Fiz as intervenções somente após algum tempo de discussão quando esta se direcionava para outro assunto muito distante dos objetivos da pesquisa, e para o encaminhamento da segunda fase da discussão.

Bohnsack (*apud*, Weller, 2006), aponta a segunda fase do grupo de discussão em que as questões que surgiram do próprio grupo são estimuladas; são as “perguntas imanescentes” para aprofundamento e esclarecimento de alguns pontos. Após essa fase, o entrevistador poderá dirigir perguntas com temas específicos e relevantes para a pesquisa. Tive o cuidado de observar os objetivos, nesse momento das discussões, para não deixar algum ponto importante sem discussão.

A sessão final, para o referido autor, se dará por meio de perguntas divergentes ou provocativas, feitas por pesquisadores com certa experiência, pois podem gerar controvérsias, desconforto e mal-estar entre os participantes. Algumas questões, definidas como provocativas, surgiram nos grupos de discussão realizados com os professores, talvez pelos



conhecimentos, experiências e pelas funções que exercem na instituição, assim como pela segurança em relação ao tema, o que não ocorreu nos grupos de discussão com os estudantes.

No **UNI Centro**, os docentes que aceitaram o convite foram reunidos formando os grupos de discussão de cada curso. Nos cursos de Ciências Biológicas e Direito, os encontros ocorreram após a observação das reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos. Os grupos de discussão de Ciências Biológicas e Direito transcorreram de forma tranquila e participativa, pois, como todos são integrantes do NDE e estavam discutindo sobre a Proposta Pedagógica dos Cursos e currículo, o tema facilitou o início da discussão sobre a coordenação do curso. No curso de Pedagogia, por estar em fase de finalização, foram realizadas quatro entrevistas com as participantes, de acordo com o agendamento e, pelo tempo de exercício no curso deram contribuições importantes. Os estudantes participantes da pesquisa foram indicados pelos professores participantes e, após contato inicial, foram organizados grupos de discussão por curso. Os estudantes iniciaram de forma pouco participativa; entretanto, ao longo da atividade surgiram contribuições importantes ao objeto de pesquisa.

Na **UNI Privada**, após observação de reuniões do NDE, nos cursos de Ciências Biológicas, Direito e Pedagogia, convidei os docentes para participarem do grupo de discussão. Após contato inicial por *e-mail* e envio da síntese do projeto, agendamos os grupos, por curso. Essas discussões fluíram muito bem, pois os participantes são membros do NDE dos cursos e, portanto, contribuem para a gestão dos mesmos. Os estudantes indicados pelos docentes participantes foram contatados e organizados por curso. Após esclarecimentos iniciais e lançado o tópico-guia, as participações ocorreram de forma significativa.

A **UNI Pública** não adotou a organização dos NDEs, mas por meio dos Colegiados e após observação de algumas reuniões, convidei os professores-membros, e por adesão voluntária, alguns se colocaram à disposição para colaborar. Após agendamento com cada grupo por curso, realizamos a atividade. Os estudantes foram indicados pelos professores participantes e, após o agendamento, realizamos a discussão que transcorreu de forma tímida, no início, mas fluindo bem posteriormente.

Bohnsack (*Idem*, 2006, p.244) orienta que nos grupos de discussão, as opiniões e posições defendidas pelos entrevistados refletem a visão coletiva do grupo social a que pertencem, pois não se constituem como “soma de opiniões”, mas resultado de um processo interativo entre os sujeitos. As discussões realizadas pelos grupos evidenciaram essa visão coletiva apontada pelo referido autor, pois, ao discutirem a questão proposta, houve interação entre os participantes que ora discordavam, ora concordavam, mas transpareciam, também, as construções de grupo.

Os grupos de discussão, portanto, permitiram diálogos entre a pesquisadora e os interlocutores docentes e estudantes. Coube à pesquisadora motivar os grupos para a participação e prepará-los, esclarecendo como seria a atividade. O diálogo se deu em torno dos objetivos da pesquisa, o registro foi feito por escrito e por áudio com a devida autorização dos participantes. Para o uso do grupo de discussão, é importante a elaboração do tópico-guia que surge das questões de pesquisa e das leituras sobre o tema em pauta. Sua elaboração tem como objetivo estimular os participantes para a discussão proposta. Não significa uma obrigatoriedade a ser seguida como roteiro, mas há orientações a ser consideradas no planejamento dos grupos. O tópico-guia que orientou os grupos de discussão foi: “Como você vê (vocês veem) a coordenação do curso de graduação?”

### **3.10 Análise e interpretação dos dados**

A coordenação de curso e as funções exercidas pelos coordenadores foram analisadas com base na interlocução com os sujeitos da pesquisa, nos eixos temáticos que emergiram dos dados em diálogo com aportes teóricos, ao longo da tese, considerando o campo epistemológico das áreas dos cursos e a organização acadêmico-administrativa das IES.

Os dados analisados são resultantes do trabalho de campo nas três IES selecionadas, por meio da realização de entrevistas narrativas com os coordenadores dos cursos e gestores das IES, grupos de discussão com docentes, grupos de discussão com estudantes e observação de reuniões. “É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações”.

“A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO, 2009, p. 27). Assim, dos dados levantados e categorizados emergiram as unidades temáticas: trajetória e concepções acerca da coordenação de curso de graduação; atribuições da coordenação de curso; gestão dos cursos e formação dos coordenadores. Os dados foram organizados por unidades temáticas e indicados pela importância destacada nos depoimentos dos interlocutores. À medida que a organização e a descrição dos dados ocorriam, algumas inferências foram sendo formuladas e os dados analisados para interpretação posterior, que buscou ir além do descrito e analisado.

A análise e a interpretação dos dados constituem-se atividades complexas, pois é preciso “[...] entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 41). Algumas tentativas foram feitas em relação à análise dos dados, ora por cursos, ora por instituição, ora

por eixos temáticos; em todas as opções era viável ver possibilidades e limites de organização para a análise. Enfim, foi preciso decidir e encontrar uma trilha para a tese, aquela que apontou direção mais fértil, por meio da análise dos dados ao longo do trabalho, mesmo sabendo que outros itinerários eram possíveis. Assim, a análise e a interpretação foram organizadas por cursos, considerando que o campo científico organiza e agrega algumas concepções e produz certos *habitus*.

### **3.11 O previsto e o realizado**

O planejamento para um pesquisador significa a possibilidade de investigar um fenômeno, uma realidade com mais segurança e confiança em seu trabalho. Sendo assim, a flexibilidade faz parte do planejamento, por ser este uma antecipação e previsão das etapas da pesquisa e que possibilitará, portanto, a reconstrução das ações, quando se fizer necessário.

Desse modo, o planejamento das ações desta pesquisa foi feito com o objetivo de distribuir as ações previstas no período de tempo estipulado para sua conclusão pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB. No decorrer da pesquisa, em função da dinamicidade e peculiaridade do campo investigado, novas datas foram reorganizadas, mas os prazos acordados foram cumpridos.

#### 4 A COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

*É um efeito multiplicador, pois, se melhora a condição de um professor, na sala de aula da Biologia, estou contribuindo com quarenta estudantes que antes sofriam com certa situação. Nem que seja por um pouquinho de megalomania de querer interferir no mundo, isso me causa alegria e gosto de ser coordenadora [...]*

(coordenadora Berenice - UNI Pública).

A atuação profissional do bacharel e ou licenciado em Ciências Biológicas ocorre em órgãos públicos das esferas municipais, estaduais e federais, empresas privadas e organizações não governamentais. Assim, poderá exercer funções como: responsável por laboratórios de diagnósticos; diretor de museus e instituições culturais e científicas; administrador de parques, reservas e estações biológicas; pesquisador nos diversos campos da Biologia; consultor para preparação de relatórios sobre possíveis impactos ao meio ambiente; participante de perícia forense e, também, professor de Biologia e Ciências da Natureza no ensino fundamental, médio e superior. Portanto, os biólogos têm um campo de atuação significativo na sociedade e, como tal, desfrutam de relativo prestígio social que faz alguma diferença na profissão de professor de Ciências Biológicas na educação básica, por exemplo, que sofre com a desvalorização profissional pelas condições da educação no país. Essa diferença no campo das profissões de uma mesma área do conhecimento relaciona-se às características de grupos: profissional liberal, profissão e semiprofissão (ENGUITA, 1991) presentes na sociedade.

A Resolução nº 07, de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas na modalidade de bacharelado e licenciatura e apresenta subsídios para a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos que deverão, então, contemplar: perfil dos formandos; competências e habilidades; estrutura do curso; conteúdos básicos e complementares; conteúdos para educação básica (licenciaturas); estágios; atividades complementares e formas de avaliação. Entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso, destaco: a atuação em pesquisa básica e aplicada nas áreas das Ciências Biológicas; o papel do educador em Ciências Biológicas como formador de cidadãos; a atuação no contexto sociopolítico e as relações nas quais está inserida a prática profissional; a atuação multi e interdisciplinar em diferentes especialidades de modo a estar preparado para a contínua mudança do mundo produtivo (CES - Resolução 07/2002). As competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso requerem da Proposta Pedagógica do Curso (PPC) ações voltadas para o tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como exigem um processo formativo dentro de um currículo que abarque as diferentes dimensões dos conhecimentos da área das Ciências Biológicas e outras afins.

Os cursos de Ciências Biológicas passam pela reorganização curricular para atender às exigências do Conselho Federal de Biologia (CFBio), que questionou e definiu carga horária mínima de formação para que o biólogo possa ter o registro do Conselho. O CFBio promoveu estudos e discussões organizados pela Comissão de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (CFAP), juntamente com os Conselhos Regionais de Biologia, resultando no Parecer da CFAP/CFBio 01/2008, que estabelece a necessidade de 3.600 horas, no mínimo, para “[...] a formação de um Biólogo apto e qualificado a atuar de forma técnica e ética nas áreas e atividades profissionais estabelecidas pelo sistema.” (CFAP/CFBio 01/2008, p. 02). O referido Conselho entendeu que era necessário manter a carga de 3.600 horas para a formação do biólogo como carga mínima a ser cumprida e com a integralização que pode variar entre quatro e cinco anos. Esse aspecto está ligado à busca da qualidade de formação do biólogo que necessita de uma sólida formação, como afirma o CFBio, consolidando também a busca da manutenção da respeitabilidade e do *status* do pesquisador na área.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CES 04/2009, estabeleceu a carga horária de 3.200 horas para a formação do bacharel, e a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu a carga horária de no mínimo 2.800 horas para a licenciatura e obedecidos os 200 dias letivos. No entanto, o Conselho manteve a carga de 3.600 horas e, assim, as instituições terão que adequar-se às exigências para que tanto o licenciado como o bacharel possam obter o registro de biólogos, junto ao CFBio.

As Instituições de Educação Superior (IES) pesquisadas oferecem o curso nas modalidades de bacharelado e de licenciatura. O UNI Centro e a UNI Privada estão em processo de adequação curricular de seus cursos, e a UNI Pública concluiu essa adequação e enviou às instâncias superiores para aprovação.

Assim, nesse cenário de exigências institucionais e legais, os cursos estão em movimento de reorganização curricular e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com o objetivo de avançar em atendimento às demandas. Esse ajuste na carga horária do curso implica também elevação dos custos para as IES e nas de natureza privada significa aumento de investimento para os estudantes nas mensalidades pagas, consequentemente.

A coordenação do curso, os colegiados e o Núcleo Docente Estruturante (NDE), que fazem assessoria para a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso, estão envolvidos com as questões relacionadas ao currículo e à carga horária do curso, além de outros aspectos da gestão, como um todo, e o coordenador de curso de graduação (CCG) é o articulador.

Assim, analiso as concepções, dimensões e as atribuições formais e não formais e a gestão dos cursos que constituem o pensar e o fazer no cotidiano da atuação do coordenador, do colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), na perspectiva dos interlocutores, sendo fundamental para se compreender a dinâmica que envolve a coordenação de curso das três instituições pesquisadas e aqui nomeadas como: UNI Centro, UNI Privada e UNI Pública, que se constituem lócus da pesquisa. Neste capítulo, serão analisados os dados levantados do curso de Ciências Biológicas.

O período de levantamento de dados oportunizou o contato com a gestão superior das unidades acadêmicas, coordenadores de curso, professores e estudantes. Pelas características das IES, em função de sua natureza administrativa, existe uma aproximação ou distanciamento de sua vocação para um dos elementos do tripé ensino, pesquisa e extensão, sinalizados pelos projetos institucionais das IES pesquisadas. A vocação maior para a pesquisa está na UNI Pública, o ensino está mais presente na UNI Privada e no UNI Centro; na UNI Privada, as atividades de extensão têm peso; entretanto, todas assumiram o tripé ensino, pesquisa e extensão.

#### **4.1 O UNI Centro e a coordenação do curso**

No **UNI Centro**, o curso de Ciências Biológicas funciona no turno noturno e atende a 213 estudantes, matriculados no 1º semestre de 2011. Trabalham no curso 25 professores e o coordenador do curso, que conta com o colegiado e o Núcleo Docente Estruturante (NDE). A secretaria da faculdade que abriga outros cursos também, oferece o suporte administrativo ao coordenador que não tem equipe de assistentes, mas compõe a equipe de coordenadores dos cursos da faculdade. O coordenador trabalha em uma sala que fica dentro da direção da faculdade e a divide com outra coordenadora. O bloco onde funciona o curso oferece boas condições para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

O coordenador<sup>13</sup> do curso do UNI Centro, professor Bonifácio, situa-se na faixa etária de 40 a 49 anos, concluiu o bacharelado em Ciências Biológicas em 1992, e o Mestrado em Biologia Molecular, em 1997, os dois cursos na Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, trabalha em regime integral e com dedicação exclusiva na instituição, com uma jornada semanal de 20 horas para ensino, 2 horas para pesquisa, 2 horas para orientação

---

<sup>13</sup> Pseudônimos com a letra inicial do curso foram adotados para preservar os participantes e facilitar somente a identificação do curso, seguidos do nome fictício da IES.

acadêmica e 16 horas no período noturno, na coordenação do curso de Ciências Biológicas, com mandato para 2010 e 2011.

#### 4.1.1 A trajetória profissional do coordenador do curso

A trajetória profissional do coordenador iniciou-se em 1995. Ainda cursando o mestrado, foi convidado para ingressar no UNI Centro como docente no curso de Biologia. Sua primeira experiência com a docência ocorreu na monitoria quando cursava o mestrado e revela que essa vivência chamou sua atenção para a docência.

Em função da avaliação que o MEC faz das IES e a exigência de professores em regime de trabalho em tempo integral, o coordenador de curso de graduação (CCG) trabalha como docente em outros cursos da IES, na Biomedicina e na Nutrição. Também participa do NDE da Biomedicina, do colegiado e NDE da Nutrição, complementando a jornada semanal de 40 horas na instituição. Vale destacar que esse elenco de funções e atividades que são demandadas pelos cursos constitui uma sobrecarga ao coordenador Bonifácio, assim descrita por ele: *Conciliar muitas atividades diferentes é problema, a gente tem que tentar atingir o máximo de produtividade sem perder qualidade*. No intuito de atender ao critério avaliativo do MEC em relação ao número de professores com tempo integral na IES, o coordenador de curso passa pelo processo de intensificação do trabalho que realiza como coordenador do curso de Ciências Biológicas e professor de outros cursos.

O coordenador Bonifácio não tem cursos específicos de formação pedagógica para a docência e afirma: “[...] *me vejo como professor e como educador pela responsabilidade assumida, pelo interesse na busca de novas informações*”. Coloca-se como professor e pesquisador, pois não deixou de fazer pesquisas na instituição com orientações de estágios e programas de iniciação científica: *São muitas experiências como professor, pois sempre estive envolvido, também, com orientações de estágio e iniciação científica. Então, minha trajetória passa muito por essa relação com o ensino e a pesquisa básica*. O coordenador, nessa trajetória de quinze anos de docência, soma muitas experiências. Esses saberes oriundos da experiência profissional são importantes, constituindo elemento formativo na carreira docente. Acrescenta que as aprendizagens são constantes: [...] *estou como coordenador há nove meses, e continuo tendo uma série de aprendizagens dentro da coordenação, porque sempre tem assuntos novos e a rotina não é a mesma*.

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu

próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Os saberes da experiência da prática profissional do professor Bonifácio passam pelo processo de retradução, enriquecidos pela reflexão crítica dessa prática. Entretanto, a docência “[...] requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidade e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2009, p. 25). É uma questão relevante que perpassa o cotidiano da docência nas instituições superiores e que se refere à relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e os saberes experienciais.

O campo da docência está ampliando-se cada vez mais diante das condições de trabalho e dos avanços tecnológicos, principalmente como “um conjunto de funções que ultrapassa a tarefa de ministrar aulas” (VEIGA, 2009, p. 24). Assim, o coordenador, o gestor, de modo geral, necessita de formação continuada e desenvolvimento das habilidades necessárias para que o trabalho como gestor não seja estafante. O depoimento do coordenador ilustra a dificuldade pela ausência de formação para a função: [...] *quando você assume a função, isso causa um choque, causa um impacto. A primeira reação minha foi dizer: 'O que estou fazendo aqui?'*

Daí temos a importância da formação inicial e continuada do docente universitário, tanto para atuação nos processos de ensino e de aprendizagem, como no âmbito da gestão da aula, de cursos e outras funções institucionais, na perspectiva da racionalidade da prática que considera como ponto de partida os conhecimentos acionados pelo professor na atuação docente, incluindo a reflexão crítica da própria prática no processo formativo e de trabalho.

O coordenador Bonifácio destacou a experiência como gestor no antigo Instituto de Saúde do DF, hoje Laboratório Central de Saúde Pública do DF (LACEN) por um período de um ano e sete meses, onde atuou como chefe de núcleo. Essa experiência foi significativa, como expressou: [...] *nesse período conheci a função do administrador, o lado do gestor, e me atraiu para a função de coordenação de curso, despertou a curiosidade sobre o que é ser gestor numa instituição de ensino. A vivência de gestão no espaço profissional ligado ao campo científico das ciências, na visão do coordenador, motivou sua candidatura ao cargo de coordenador de curso de graduação. Essa experiência possibilitou a construção de uma referência de gestão, dentro do campo científico da formação como biólogo.*



Pela narrativa profissional, percebo uma trajetória ascendente em que as oportunidades foram aproveitadas pelo coordenador e que reflete o momento profissional de manutenção da carreira, dentro da perspectiva de Huberman (1974). Nessa fase da carreira profissional, pode acontecer uma série de desdobramentos com a busca de outras funções dentro da carreira docente como, por exemplo, a coordenação de curso de graduação. É uma trajetória rica em experiências, evidenciando o compromisso do coordenador com o curso e a dedicação à docência. Mesmo não tendo formação pedagógica e em gestão, por meio de cursos específicos, o coordenador buscou referências para sua atuação nos saberes das experiências profissionais acumulados em sua trajetória e colocou-se como candidato para assumir a função de coordenador em nome de um projeto de gestão que acredita ser o melhor para alavancar a qualidade do curso.

#### 4.1.2 A coordenação do curso: diversos olhares

O professor Bonifácio, do UNI Centro, ao falar sobre sua função de coordenador, revelou sua **concepção** de coordenação de curso. Assim se expressou:

*Coordenação de curso de graduação é uma tarefa árdua e solitária, onde tenho que conciliar interesses institucionais que, muitas vezes, são distintos dos interesses do corpo docente. Ainda acrescentou: Então, em alguns momentos, eu tenho a sensação de que é uma determinação de algo que deve ser cumprido e adequado junto aos colegas que fazem parte do colegiado.*

Essa concepção aponta para dois aspectos a serem destacados: o primeiro refere-se ao trabalho de conciliação de interesses e de adaptação às normas e ou demandas da gestão superior e o segundo, à solidão na atuação como coordenador e, conseqüentemente, ao peso da função. Em relação ao primeiro aspecto, as demandas internas e externas são reais, principalmente para os cursos de Ciências Biológicas que precisam reformular seus currículos pela exigência do Conselho Federal de Biologia (CFBio), além de outras exigências. Assim sendo, o coordenador com a função de articulador do curso necessita de um plano de gestão em que não transforme as demandas existentes em uma rigorosa “camisa de força”, tanto pelas metas que precisa alcançar, como pelo processo de gestão do curso que articula. Os professores e estudantes interlocutores, quando estimulados a dialogarem sobre a coordenação do curso, também destacaram a questão das ações coordenadoras focadas na adequação às exigências externas e internas:

*[...] a urgência é atender a todas essas mudanças: o MEC, o Conselho e a instituição e nossos cursos têm que se adequar. Estamos vivendo justamente o processo de adequação (professora Brenda).*

*Concordo, é questão de adequação. A maior parte das ações que temos feito foi para atender a demandas externas, em vários níveis [...] (professora Brisa).*

*Podia ter mais possibilidades, ter mais áreas e campo para atuar [...]. É um bom coordenador, mas veio para adequar, encaixar, entendeu? (estudante Breno).*

Lima (2011), ao abordar a organização educativa, discute as estruturas formais, não formais e informais. Essa adequação destacada pelo coordenador, professores e estudantes está apoiada na estrutura formal com orientações normativas e impositivas oriundas da administração central, seja o MEC, o CFBio e a instituição. Para o referido autor, esses elementos do aspecto formal “[...] representam a face oficial da organização, mas não a sua única face ou, necessariamente, a face real” (*Idem*, p. 55). Mesmo com todas as exigências e as regras formais (normas), estas ficam em vigor até que outras as substituam. Representando o interesse do sistema e da administração centralizada, afirma Lima que “[...] as regras formais obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controle e de fiscalização” (2011, p. 56). A gestão com o foco nas normas e em sua adequação pura e simples gera processos centralizadores e mecânicos. Cabe ressaltar que é necessário considerar as demandas externas e internas, bem como os aspectos normativos. Entretanto, considerando a dialética nos processos e o movimento dialógico e crítico, abre-se espaço para a cultura existente com vistas à busca de alternativas criativas e integradoras.

Destaco o segundo aspecto em relação ao trabalho árduo e solitário da coordenação de curso. Foi considerado árduo pelos interlocutores, pois as exigências aumentaram muito. Os depoimentos são ilustrativos:

*Os coordenadores terão que adequar o curso às demandas de três senhores: o MEC, o Conselho Federal de Biologia e a realidade da instituição. É muito difícil (coordenador Bonifácio).*

*O trabalho do coordenador é árduo, a exigência aumentou em termos de reestruturação do curso, do envolvimento dos professores, então, a articulação é difícil e o trabalho muito solitário. Já fui coordenadora (professora Betânia).*

As dificuldades levantadas pelos interlocutores referem-se às exigências e demandas que aumentaram e, conseqüentemente, indicam a questão do tempo para a realização do trabalho coletivo. A ausência de reuniões com o coletivo do curso foi ressaltada pela professora Brisa: *Eu sinto falta dessa efetiva coordenação, desse diálogo e participação, por quê? Porque contamos nos dedos as vezes em que nos sentamos para debater e conversar neste semestre.* O foco nos aspectos normativos e a necessidade de tomada de decisões em

questões emergenciais e ausência de tempo para reuniões podem ter levado a coordenação à centralização das decisões, reduzindo a participação dos professores. Nesse sentido, o trabalho de coordenação centralizado no coordenador tem as características da solidão e da sobrecarga.

Portanto, o trabalho coletivo representa a possibilidade de descentralização das decisões do curso e precisa ser articulado constantemente pela coordenação e colegiados. Esses processos centralizadores acabam reduzindo as possibilidades de diálogo no coletivo e impossibilitando a busca de alternativas criativas que poderiam surgir da reflexão conjunta. A professora Brisa relata sua visão sobre essa questão:

*A gente acaba adquirindo um caráter pragmático de ação, de adaptação a determinadas exigências, sem que se exercitem 'academicamente' análises dessas próprias exigências, se são pertinentes e que tipo de produção se poderia fazer sobre isso ou não, ou se meramente se executa, mesmo sendo de caráter pedagógico.*

Como resultado desse processo coletivo e dialogado, surgiriam algumas possibilidades: atendimento total das demandas, atendimento parcial com sugestões inovadoras ou até a rejeição, abrindo novo ponto de debate e reflexão. Entretanto, sem abrir esse espaço para a análise crítica, debate e busca de alternativas coletivas, a ação coordenadora seria apenas uma ação de caráter normativo, centralizada, árdua e solitária.

Entretanto, a visão do coordenador Bonifácio está em processo de mudança e fica evidenciado quando faz a reflexão crítica sobre sua prática e como poderia contribuir com sua ação coordenadora. Assim se expressou:

*Estou começando a olhar 'com outros olhos' minha atuação docente. Começo a me preocupar mais com a estruturação da avaliação, das provas, que vêm em conjunto com a gestão do projeto pedagógico e o conhecimento de matriz curricular. Isso tem me ajudado a perceber melhor qual é meu papel dentro do processo de formação [...]. Começo a tomar consciência do universo coletivo.*

Demonstra um olhar crítico-reflexivo sobre o trabalho que executa, sinalizando outras possibilidades de atuação que não sejam apenas de adaptação às demandas externas e internas, mas busca de um trabalho coletivo no curso.

*[...] espero que, no próximo ano, eu tenha muito mais conhecimento e segurança no trabalho de coordenação e consiga desenvoltura nas tarefas para aproveitar melhor o tempo de coordenação e conhecer os projetos individuais das disciplinas e buscar melhorias para o curso. Então, esse trânsito é a minha expectativa (coordenador Bonifácio).*

O depoimento do coordenador sobre as expectativas revela o aspecto da mudança de focalização normativa para a focalização acadêmico-pedagógica do curso. Ambas, relevantes para o bom desenvolvimento do curso, mas que podem ser trabalhadas de forma coletiva,

descentralizada para que o processo seja participativo e agregue outros olhares na busca das alternativas para o curso. Assim, o coordenador não se sentiria sobrecarregado e teria a possibilidade de maior dedicação em questões que requeiram sua atuação direta como articulador do curso.

O professor Bonifácio, do UNI Centro, em relação a suas **atribuições** como coordenador do curso de Ciências Biológicas, função que ocupa há quase um ano, destacou que estão mais voltadas para as dimensões acadêmico-pedagógica e administrativa. O relato do CCG, endossado no grupo de discussão das professoras, revelou algumas atribuições, como ilustram os depoimentos: *Estamos fazendo a reformulação da matriz curricular, gestão do projeto pedagógico e trabalhando as avaliações [...]* (coordenador Bonifácio). *O trabalho de coordenação está passando por um processo de renovação, de criação do projeto pedagógico e novas matrizes curriculares* (professora Betânia).

Em relação às atribuições destacadas pelo professor Bonifácio, relativas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e à matriz curricular, os interlocutores fazem referências ao plano da orientação para a ação (Lima, 2011), ou seja, ao processo de elaboração e planejamento e evidenciam tanto a preocupação e sensibilidade do coordenador e professores, como a correlação com as atribuições regimentais que enfocam a dimensão acadêmico-pedagógica, fundamental para o desenvolvimento do curso. Cabe ressaltar: são atribuições que se referem a colegiados, reunião de professores, NDE e ao trabalho do coordenador como articulador do curso, a despeito de outras atribuições formais, regimentais e não formais voltadas para o coordenador do UNI Centro.

Essa preocupação com a dimensão acadêmico-pedagógica, para a interlocutora professora Belinda, vem conseguindo maior espaço e visibilidade no UNI Centro, como ilustra seu depoimento: *Durante os sete anos em que estou aqui, os assuntos tratados sempre foram mais administrativos e notei agora uma diferença nas coordenações. Tenho percebido que, certamente, há dois anos os assuntos são muito mais pedagógicos*. Fez referência a uma situação geral da instituição e que aponto como avanço da prática institucional, que focaliza a dimensão acadêmico-pedagógica com repercussões no curso.

A outra dificuldade se situa na participação dos professores em reuniões com vistas ao trabalho coletivo. O depoimento da professora Brisa ilustra o aspecto da organização da ação coordenadora do curso no tocante ao diálogo, participação e reuniões: *Senti a diminuição do diálogo e de momentos em que o professor possa ajudar a pensar o curso. Nós tínhamos mais reuniões; hoje temos menos*. Esse ponto merece reflexão, pois essas reuniões com os

professores do curso constituem forma de organização do trabalho coletivo, conseqüentemente da participação e diálogo com os segmentos do curso.

Muitas das atribuições da dimensão acadêmico-pedagógica, mesmo sendo destaque na instituição e referência para os cursos, no caso da coordenação do curso de Ciências Biológicas, fazem parte do plano de orientação para a ação, baseado na racionalidade do sistema e se traduz pelo formalizado e declarado. Assim, as atribuições da coordenação ainda não estão no plano de ação em que os aspectos não formais e informais surgem e são orientados pela racionalidade de satisfação dos atores (LIMA, 2011).

Outra atribuição para os interlocutores: coordenador, professores e estudantes é o atendimento aos estudantes realizado pelo coordenador Bonifácio, como ilustram as passagens:

*Essa é uma cultura que a gente não quer mudar, porque é importante que eles (estudantes) venham até a coordenação [...] (coordenador Bonifácio).*

*O coordenador faz atendimento ao aluno que quer vir transferido, o aluno que está com algum problema específico ou com o professor (professora Betânia).*

*Tem tido avanço, ele (coordenador) está sempre muito aberto aos nossos problemas, de reclamação pequena de professor até coisa maior como buscar palestra e trazer gente de fora (estudante Bartira).*

O atendimento aos estudantes é considerado fundamental para o desenvolvimento do curso pelos interlocutores, pois o coordenador faz a intermediação entre os estudantes e a gestão superior, bem como, quando necessário, entre estudantes e professores, sendo aspectos facilitadores da vida acadêmica dos estudantes. A estudante Brigitte destacou: *Ele [o coordenador] está à disposição para ajudar. Acho que tem tudo para dar certo, pra ele aprender, crescer e ajudar bastante o curso.* Alguns avanços em relação ao coordenador do curso foram apontados pelos estudantes, tais como: abertura e proximidade com os estudantes; empenho do CCG para a melhoria do curso; revitalização do Centro acadêmico.

O UNI Centro trabalha com representantes de turmas e realiza seminário semestral sobre o tema, com o objetivo de estabelecer o diálogo para decisões compartilhadas, de acordo com o declarado. Considerar o envolvimento dos estudantes nas questões do curso, por exemplo, nas questões do projeto pedagógico é essencial à gestão democrática. Com o envolvimento e conhecimento, os estudantes passam a transitar pelo curso com mais segurança e as demandas nesse campo da informação e ausência de participação deixam de existir, desonerando o coordenador no dia a dia.

Uma das atribuições do coordenador, apontada como sobrecarga e, conseqüentemente, como dificultadora da ação coordenadora refere-se à dimensão

administrativa, destacada pelo coordenador Bonifácio em seu depoimento: *As questões administrativas, como levantamento de texto e de informações para o Call Center, por exemplo, geram uma sobrecarga de tarefas que, acredito, são de secretariado.* Esse aspecto foi reforçado pela professora Brenda: *O coordenador tem que fazer a carga horária, distribuição das disciplinas, contratação e desligamento de professores, toda a questão administrativa, então, ainda existe uma sobrecarga [...].*

Esse é um ponto enfatizado pelos interlocutores e tem relação com o tamanho do curso e a política de gestão, no caso das IES privadas. O curso de Ciências Biológicas do UNI Centro é um curso noturno com 213 estudantes matriculados. Tem o apoio da secretaria da faculdade que engloba outros cursos, além de Ciências Biológicas. Portanto, o coordenador não tem uma estrutura para o curso, especificamente, mas o apoio de uma secretaria para questões gerais. É um problema de política de gestão, pois as secretarias das faculdades, oferecendo suporte direto aos coordenadores, com um profissional que desenvolva as atividades administrativas, liberam o coordenador que poderia ocupar-se de outras atribuições na dimensão político-pedagógica. Ainda em relação a essa sobrecarga de trabalho no curso, o coordenador complementa: [...] *estamos com o vestibular, reformulando matriz curricular e temos três setores, simultaneamente, com demandas diferentes e convergentes para o professor, com um prazo extremamente curto.* Hargreaves (1998) destaca que um dos aspectos do processo de intensificação do trabalho docente relaciona-se à sobrecarga de trabalho, pois aumenta sempre mais a exigência com menos tempo para sua realização. Assim, não há como dedicar-se à formação, planejamentos e reflexão sobre o curso, gerando fragmentação do trabalho que envolve elaboração, execução e avaliação.

Esse aspecto da simultaneidade de atividades demandadas constitui ponto dificultador do trabalho e remete para a organização mais ampla da própria IES, pois refere-se à comunicação entre a gestão superior, os setores e cursos e também provoca a sobrecarga de trabalho dos professores e coordenador, interferindo na atuação docente, tanto nos aspectos referentes à organização, planejamento e avaliação, como nas relações entre os pares (TARDIF e LESSARD, 2005).

Estes são aspectos levantados pelo coordenador Bonifácio, professores e estudantes do UNI Centro, relacionados a várias dimensões da ação coordenadora do curso de Ciências Biológicas, indicando que a coordenação de curso passa por pressões na IES, tanto pelas demandas internas como externas.

#### 4.1.3 A gestão do curso: Colegiado e NDE

A organização e a gestão do curso constituem um elemento que emergiu dos dados empíricos com muita força, tanto pelo coordenador, como pelos professores e estudantes do UNI Centro. A escolha do coordenador de curso se dá pelo processo de seleção/indicação e o depoimento do coordenador Bonifácio é ilustrativo: *Existe uma composição de lista tríplice e votação do colegiado. Posteriormente houve um aceite da parte da direção superior, não necessariamente o mais votado.* Não fica claro, pela narrativa do coordenador, quais são os critérios para a escolha final do nome para exercer a função de coordenador de curso e essa escolha recai, na fase final, na decisão da gestão superior. Não se constitui como um processo totalmente democrático por meio da escolha pelos pares, mas se encaminha para uma forma mais participativa com a indicação pelo colegiado e composição de uma lista tríplice.

O coordenador Bonifácio esclarece o processo de seleção dos candidatos, enfatizando a necessidade de mudança do contexto vivido: [...] *a gente estava sentindo necessidade de uma mudança e eu me via com capacidade de propor essas mudanças.* No depoimento, evidencia sua capacidade de propor e implementar mudanças no curso, revelando vontade política e compromisso com o curso.

Destacou, também, que essa seleção foi polarizada, pois outros se candidataram para a função: *Houve uma divisão clara dentro do grupo de professores: uma parte me trouxe apoio e outra, deu apoio à coordenação que levantou outra bandeira.* Essa situação demonstra o interesse do grupo em participar mais diretamente da gestão do curso, evidenciando compromisso e vontade de implementar novas ideias.

Ao discutirem os temas pertinentes à coordenação do curso, os interlocutores abordaram vários aspectos, como: a gestão superior, a organização e gestão do curso, os colegiados e o Núcleo Docente Estruturante (NDE), a formação para a gestão. Em relação ao primeiro eixo, as reuniões estão organizadas em três momentos: reuniões com a gestão superior, com a direção da faculdade e com o colegiado e NDE.

As reuniões com a administração superior, como afirma o coordenador Bonifácio, [...] *são reuniões onde recebemos uma série de orientações sobre pontos específicos do ENADE, AMC, o próprio NDE, enfim, a gente tem reuniões mensais nesse sentido.* O depoimento do diretor acadêmico ressalta essas reuniões, destacando a relação da Diretoria Acadêmica com os coordenadores: *Em 2010 invertemos o processo e fomos aos coordenadores perguntar como viam os cursos e o que queriam propor. Foi uma mudança grande e participamos próximos dos coordenadores e diretores com reuniões mensais*

(professor Bento – diretor acadêmico). Sobre a gestão superior da IES, existe o vínculo direto com os diretores dos cursos e a aproximação com os coordenadores de curso, conforme declarado pelos interlocutores. Revela-se interessante e possibilita a participação dos coordenadores nas propostas institucionais de gestão e se inscreve no plano das orientações para a ação (LIMA, 2011), aproximando-se do modelo democrático de gestão.

Sobre a organização e gestão do curso de Ciências Biológicas, são feitas reuniões com a diretora da faculdade onde o curso funciona, conforme depoimento do coordenador: *Existe preocupação da diretora da faculdade e a gente tem feito reuniões para discussão das matrizes, do estágio e outros temas.*

As reuniões do colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) são instâncias coletivas de organização direta do coordenador de curso. O coordenador e os professores consideram essas reuniões como fundamentais para o desenvolvimento do curso. O coordenador refere-se ao colegiado e ao NDE, nos depoimentos: *Nas reuniões de colegiado, discuto com os meus colegas as disciplinas, como essas disciplinas devem dialogar de forma interdisciplinar e vamos tentar levar isso de uma forma continuada.* Mencionou a necessidade de formalização do NDE quando afirmou: *Comecei a perceber a necessidade de construção e reunião com o NDE, quer dizer, esses momentos de discussão formais são muito válidos.*

As professoras participantes consideram a questão das reuniões como um ponto que necessita ainda avançar no curso: [...] *sinto falta do colegiado funcionando de forma mais orgânica, com possibilidade de apresentar propostas e de inserir os professores no processo de construção do projeto* (professora Brenda); *A gente ainda não age como o colegiado do curso, a gente não consegue pensar o curso junto e isso faz falta* (professora Brisa). Pelos depoimentos, essas reuniões com o colegiado ainda estão no plano das orientações para a ação e precisam de implementação. O colegiado funcionando com reuniões periódicas representa a possibilidade de democratização das decisões e participação dos vários segmentos do curso, objetivando a gestão democrática do curso em que vários pontos são pertinentes para discussão coletiva: projeto político-pedagógico (PPC), matriz curricular, projetos específicos dos cursos, questões administrativas e outros. Como afirma Mendonça:

Os colegiados seriam, dessa maneira, o fórum privilegiado onde a busca da unidade se daria pela superação de interesses corporativos ou individuais e pela construção de um projeto coletivo. A materialização mais concreta dessa busca seria a fixação de um projeto político-pedagógico, por meio do qual os objetivos comuns são apontados como referenciadores da ação do coletivo da escola e de cada segmento em particular (2.000, p. 268).



A organização dessas instâncias de gestão do curso parte da iniciativa do coordenador e de seus membros. No entanto, é preciso considerar que o trabalho do colegiado, na perspectiva apontada por Mendonça, requer a decisão do coordenador e de seus membros, mas também a destinação do tempo dentro da instituição para a realização das reuniões e, posteriormente, para encaminhamento das ações demandadas pelo coletivo. O depoimento da professora Betânia ilustra essa questão: *A nossa carga horária é destinada à sala de aula. Então, a gente não tem realmente o tempo para o colegiado, é tudo meio extra, e a gente acaba se sobrecarregando demais.* A professora Belinda acrescenta: *Acho que o trabalho do coordenador é muito sozinho, porque ele não vai ter como chamar NDE nem professores para conversar, porque não tem tempo [...].* Mesmo com pagamento de hora extra, a sobrecarga ocorre; é um trabalho remunerado, mas está além da carga normal de trabalho.

Outro aspecto apontado como dificultador para a coordenação do curso relaciona-se ao campo epistemológico das Ciências Biológicas que é a valorização do bacharelado e que, mesmo assim, para a professora Brisa, passa por uma crise na instituição e está associada à desvalorização da licenciatura, por parte dos estudantes e de alguns professores. A professora Brenda fala sobre a crise: *Nosso curso está numa crise dentro da instituição, a questão do número de ingressos e a dificuldade para manter o curso.* O diretor acadêmico, ao comentar sobre o fechamento de cursos, afirmou que: *Com a quantidade de cursos que nós ainda temos em licenciatura, estamos lutando para não deixar os outros irem embora. Estão recuperando, Biologia está melhorando, estamos retomando.* Para o diretor, é uma crise que está em fase de superação com a recuperação de alguns cursos.

Sobre a não aceitação da licenciatura no curso de Ciências Biológicas, a professora Betânia destacou: *Também tem a não aceitação da licenciatura, é uma característica do aluno, porque ele vem para ser biólogo, para ser pesquisador e não para ser professor.* Essa visão dos estudantes perpassa pela questão da desvalorização da docência, como campo profissional. A professora Brenda discute com os estudantes a valorização da licenciatura, pois, como afirmou, ela fez licenciatura e valoriza essa formação. Assim se expressou: *A não aceitação da licenciatura é muito verbalizada, no início. Mas, ao longo do processo, isso muda. Eu falo que ele não será um bom pesquisador se não conseguir ensinar, porque você tem que formar um grupo de trabalho.* Complementou: *A gente vem fazendo a valorização e sei que não é o discurso de todo mundo que dá aula só nas específicas, mas a gente vem fazendo o trabalhinho.* Ao buscar essa valorização, a professora secundariza a licenciatura como forma de apoio ao pesquisador. Mais uma vez, o pesquisador é o que tem importância

para o biólogo. Essa visão e a não aceitação da licenciatura ocorrem, também, entre os professores do curso, conforme a professora Brenda.

Estas são algumas dificuldades destacadas pelos interlocutores e que, pela importância na prática pedagógica do curso, podem interferir na organização e gestão do colegiado e NDE, além de outros fatores, pois, como afirma a professora Bianca: *Nós tivemos uma reunião de colegiado na semana pedagógica e tivemos uma agora semana passada se não me falha a memória. Somente!* Outro depoimento reforça a questão do tempo: *Existe vontade política, tanto por parte do coordenador como do grupo de professores, mas não conseguimos o tempo na instituição para convergir nesse sentido.* É uma questão fundamental, pois a organização do colegiado do curso depende da destinação do tempo para esse trabalho, bem como da iniciativa e vontade política do coordenador e de seus membros. Se existe pouca valorização do campo da gestão do curso, o processo participativo será mais difícil.

Especificamente em relação à constituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), existe uma legislação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que normatizou o Núcleo Docente Estruturante (NDE). A principal atribuição desse núcleo é a “concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” (Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010). Em relação ao NDE do curso de Ciências Biológicas do UNI Centro, como indica o depoimento do coordenador Bonifácio, em outubro de 2010 o NDE estava em fase de constituição: *Somos, infelizmente, quatro membros, estamos com o NDE ainda ‘capenga’, em relação ao que a instituição determina e o próprio MEC exige. No próximo ano, vamos fazer a reformulação do NDE.*

Em abril de 2011, observei uma reunião do NDE do curso, formado por quatro professoras, duas pedagogas e duas biólogas, e o coordenador, biólogo. Essa composição foi destacada na reunião, como interessante pela formação dos participantes. A professora Brenda ressaltou em seu depoimento: *É interessante! As duas pedagogas vêm com a questão epistemológica do NDE e as biólogas vêm com as questões da Biologia.* A professora Betânia afirmou: *É importante essa diversidade no NDE que acrescenta para a coordenação as várias interfaces do curso.* Os conhecimentos do campo epistemológico da Pedagogia, como as questões da docência que são inerentes a esse campo e os conhecimentos específicos do campo das Ciências Biológicas, possibilitam ao grupo o diálogo, constituindo base para as discussões sobre o projeto pedagógico do curso.

Na discussão das professoras participantes surgiram questionamentos: *O papel do NDE seria de articulador, de promotor das ações, de liderança pedagógica ou é o tradutor da*

*adaptação às exigências?* (professora Betânia). A professora Belinda, refletindo sobre o questionamento feito, acrescenta: *O núcleo é um espaço de possibilidades; apesar da pressão, do emergencial, nós podemos ajudar o coordenador nas discussões. Só o coordenador convoca o NDE? Então, acho que ele não vai crescer. Temos que fazer o contraponto e trazer questões para discussão. Assumir o papel de protagonistas, também.*

Essa discussão foi interessante e instiga a pensar o papel do NDE em duas direções: o NDE como tradutor de exigências, de um lado, e o NDE como espaço-tempo de possibilidades, de outro. Como tradutor de exigências, representa uma falsa colegialidade, prensado pelas pressões, centralizador, burocratizado, alienado e alienante e aproxima-se do modelo burocrático e racional de gestão. Como espaço-tempo de possibilidades, representa a oportunidade de construção da colegialidade, uma liderança pedagógica, descentralizador e emancipador e aproxima-se do modelo democrático de organização e gestão.

As professoras participantes do NDE, ao discutirem o papel do NDE para além do instituído nas normas, evidenciam que, como existem os aspectos formais, os não formais e os informais, na perspectiva de Lima (2011), os aspectos não formais e informais representam a possibilidade e são impulsionadores da reflexão crítica sobre o NDE, gerando novas ideias na busca de alternativas para as situações que se apresentam no cotidiano dos cursos.

#### **4.1.4 A formação para gestão do curso**

A formação para gestão do curso foi destacada pelos interlocutores. A Diretriz Curricular Nacional de Ciências Biológicas traz a formação para a organização, gestão e financiamento da pesquisa na área, mas não para a gestão de instituições educativas. Nos cursos de graduação, a formação para a gestão não é específica, a não ser em cursos como Administração e áreas afins, e Pedagogia para a gestão escolar na Educação Básica.

Os coordenadores de curso sentem essa dificuldade em sua atuação. Quando assumem cargos de gestão, buscam como referência os colegas com experiência em coordenação, para obter alguma orientação. Alguns profissionais procuram na educação continuada, em cursos de pós-graduação, a formação que possibilite seu desenvolvimento profissional. No entanto, não foi o que encontrei, no caso dos coordenadores dos cursos investigados.

No UNI Centro, existe um programa de formação intitulado Formação Continuada do Gestor e, como indicou o coordenador Bonifácio: *O curso ajudou sob vários aspectos a gestão do projeto pedagógico, por exemplo. Senti, porém, muita dificuldade no início. Ainda*

*faltaram alguns elementos que só aparecem, de fato, na prática.* Essa iniciativa é fundamental para o desenvolvimento dos profissionais e da instituição que contará com professores qualificados que ajudarão no desenvolvimento da instituição. O coordenador também menciona a experiência da gestão em sala de aula: *A gente tem a gestão da sala de aula e, por mais que participe de colegiado e de NDE, não tem uma leitura clara da realidade da coordenação.* Existem questões que são específicas da função do coordenador de curso e a experiência de gestão da sala de aula ajuda na constituição como coordenador, mas não consegue abarcar alguns elementos formativos para a função de coordenação. Entretanto, muitas questões surgem na atuação, como mencionou o coordenador Bonifácio. Dependendo da concepção de curso de formação adotada pela IES, não conseguem atender ao objetivo de formação do gestor, voltado para a realidade da instituição. É preciso considerar a construção dos saberes da prática, como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 210):

[...] raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas.

A ausência de formação para a gestão pode ser explicada, também, em função da transitoriedade da função de coordenador de curso, geralmente dois anos de mandato, podendo ser prorrogado em algumas IES. A professora Brenda coloca a questão da identidade do coordenador em seu depoimento: *Acho muito interessante, porque nós somos professores que, um dia, chegamos a uma situação de coordenação, muitas vezes, sem preparação.* Somos docentes formados por áreas do conhecimento, muitos sem preparação pedagógica para a docência e, nesse cenário, em algum momento da carreira ocupamos funções administrativas, por determinado tempo. Talvez, em razão disso, não investimos na educação continuada na área da gestão institucional por meio de cursos ou outras formas. Anastasiou afirma que a coordenação de curso

[...] é uma função temporária, não é uma profissão, e o fato legal de ser docente da instituição não qualifica necessariamente o professor para exercê-la. Mas superar a prática tradicional da coordenação para uma ação colegiada, coletiva, buscando construir uma ação integrada e articulada com o 'corpo docente' de um curso exige novos componentes, às vezes ainda não vivenciados na experiência universitária (2009, p. 222).

O coordenador Bonifácio destacou as referências que utiliza para sua atuação: *Vou trocando ideias com os coordenadores mais antigos para tirar algumas dúvidas. São referências e são pessoas que não tiveram formação para assumir o cargo de gestão e, também, aprenderam a função na prática.* Complementa, abordando o compartilhamento de

experiências quando afirma que: *Mesmo assim, a gente não tem essa troca de experiência que dê subsídio ao coordenador para começar o trabalho com segurança.* São os saberes da prática que se vão consolidando, mas com os conhecimentos relacionados à docência e à gestão, essa prática seria enriquecida e enriquecedora de outros processos. Tardif e Raymond (2000) afirmam que a aprendizagem concreta do trabalho acontece na interação com o colega mais experiente, na elaboração de uma relação que não se limita ao aspecto da colaboração, mas é um processo de formação para assimilação de rotinas e práticas do trabalho.

Em relação aos conhecimentos e saberes para a função de coordenação, os interlocutores destacaram:

*Acho que não pode faltar conhecimento maior de legislação da Educação Superior, CNE, resoluções, pareceres, enfim, acho que esse conhecimento é fundamental. Outro é o conhecimento da proposta pedagógica da instituição e o projeto pedagógico, avaliação. Eu acho que sem esses o coordenador ou um candidato a coordenador vai ter muita dificuldade* (coordenador Bonifácio).

*O coordenador tem que saber sobre a gestão de processos administrativos, de informação, de formação, de gestão de equipe, além de ter as informações externas e institucionais* (professora Brenda).

Ressaltaram os conhecimentos e saberes da dimensão acadêmico-pedagógica e administrativa, mas que perpassam pelas outras dimensões, a política e a cultural, pois não são conhecimentos estanques. O coordenador Bonifácio acredita que o lócus da formação seja a própria IES quando afirma: *Na instituição, para promover esses cursos, é ela mesma que prepara para a sua necessidade.* Essa ideia reforça a concepção de educação continuada em serviço que procura o desenvolvimento profissional a partir do local de atuação e com base na prática do profissional e seus saberes.

A coordenação do UNI Centro está estruturada e em processo de busca de alternativas para a construção do curso de qualidade. Foram os aspectos destacados pelos interlocutores e considerados fundamentais para o curso.

## 4.2 A UNI Privada e a coordenação do curso

Na **UNI Privada**, o curso de Ciências Biológicas funciona nos turnos matutino e noturno e atende a 545 estudantes, matriculados no 1º semestre de 2011. Trabalham no curso 25 professores e o coordenador do curso que conta com o colegiado e o Núcleo Docente Estruturante (NDE). A secretaria da faculdade abriga outros cursos e oferece o suporte administrativo ao coordenador que não tem equipe de assistentes, mas compõe a equipe de coordenadores dos cursos da faculdade. O coordenador trabalha em uma sala que fica dentro

da direção da faculdade e a divide com outra coordenadora. O bloco onde funciona o curso oferece boas condições para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A coordenadora do curso da **UNI Privada** professora Bernadete está na faixa etária de 50 a 59 anos, concluiu o bacharelado em Ciências Biológicas em 1980, especialização na UFSCar - São Carlos em Sistemática Biológica, em 1981. O Mestrado em Ecologia concluiu em 1984 e o doutorado em Biologia animal, em 2004, ambos na UnB. Fez um pós-doutorado, em um curto período em 2008, no Instituto A. N. Severtsov - Moscou.

Trabalha em regime integral na instituição: 20 horas semanais para a coordenação, 4 horas para ensino, 12 horas para pesquisa e 4 em orientação acadêmica. Tem uma equipe de coordenação: uma professora pedagoga e dois professores biólogos, como assessores, com carga horária para realizar essa função.

#### **4.2.1. A trajetória profissional da coordenadora do curso**

A coordenadora Bernadete, ao iniciar a narrativa sobre sua **trajetória**, afirmou: *A minha história toda não é complexa, é comprida, mas é simples mesmo. Sempre trabalhei aqui, nunca trabalhei em outro lugar. Comecei em 1984, o que significa 26 anos na instituição.* Avaliou como simples sua trajetória por ter sido desenvolvida em uma única instituição; entretanto, é uma experiência longa e com muitas aprendizagens, como destacou em seu depoimento: *Mas aprendi muito, eu posso dizer que sou uma pessoa mais razoável, era muito tímida para conversar, por exemplo, e vem dessa prática, dessa experiência que me ensinou, me desafiou muito e me obrigou a 'dar um jeito'.*

Quando terminou o mestrado, em 1984, foi convidada pelo orientador para uma experiência com a docência na UNI Privada, na fase inicial de implantação do curso. Começou com monitoria, depois assumiu disciplinas no curso e quando o Departamento de Ciências da IES foi dividido em Ciências Biológicas, Física e Química, a professora Bernadete foi convidada a assumir a chefia do departamento de Ciências Biológicas, permanecendo por cinco anos nessa atividade. Licenciou-se para o doutorado e, após a conclusão, em 2004, retornou à IES e assumiu a assessoria do curso por um ano. Em seguida, assumiu a coordenação do curso. Em 2010, completou cinco anos como coordenadora.

#### 4.2.2 A Coordenação do curso: o desafio do trabalho coletivo

Na **UNI Privada**, a coordenadora Bernadete foi convidada a falar sobre a coordenação do curso e iniciou, expondo sua **concepção**: *Acredito que não dá para encaminhar um curso sem ter essa pessoa. É um trabalho de articulação, não acredito em comandar sozinha, é uma questão de colegiado discutir, articular o trabalho, porque senão você não faz*. Sua concepção de coordenação contém elementos que se baseiam no modelo democrático de gestão e focalizam a descentralização de decisões. Aponta, também, para a participação dos segmentos do curso por meio do colegiado e das decisões coletivas, reforçando a ideia de *estar junto com*, a constituição de grupos e o trabalho coletivo.

A coordenadora Bernadete destaca o trabalho do coordenador, como referência no curso: [...] *é necessário ter uma pessoa que seja referência no curso para ser um coordenador de ações, alguém que faça a articulação entre os colegas*. Ao levantar a questão da referência, volta o olhar para sua própria trajetória e a de candidatos à coordenação do curso, em que as experiências e construções, enfim, o trabalho desenvolvido seja respeitado para que possa ser um articulador das ações.

Convidada a falar sobre suas **atribuições** de coordenadora do curso, destacou algumas situadas na dimensão administrativa. Falou sobre orçamento do curso: [...] *você tem que administrar o orçamento do curso, elaboração, acompanhamento da execução e, ao mesmo tempo, sinto que falta autonomia para tomar algumas decisões*. Depois de aprovado pela gestão superior, o orçamento precisa ser administrado pela coordenadora que se referiu à ausência de autonomia para essa atribuição. Isto foi apontado também pela professora Benedita, como um aspecto desgastante: *A coordenação de curso acaba gastando muito tempo e energia justificando cada mínima decisão. É desgastante na relação da coordenação com os professores explicar toda a burocracia que existe na universidade*.

A professora Bianca aprofundou a discussão sobre o orçamento no que se refere à importância da argumentação em favor dos investimentos no curso: [...] *se você não traz o dirigente para o curso, para sua realidade, não convence política nem tecnicamente de que aquele lugar merece investimento, porque não é uma questão de falta de recursos, a questão é a alocação dos recursos*. Esse destaque enfoca a dimensão política da ação coordenadora que é relevante para o desenvolvimento do curso e requer a aproximação da gestão superior das coordenações dos cursos, no sentido de conhecer seu projeto político-pedagógico. Esse ponto merece a consideração da coordenadora do curso e poderá constituir-se como questão a ser buscada pela coordenação. Outra atribuição destacada pela coordenadora Bernadete refere-se

ao que chamou de gestão de pessoas. Assim se pronunciou: *Tem toda a parte de gestão de pessoas, que significa você fazer seleção e acompanhamento de docentes, eventualmente fazer a demissão de docentes, a distribuição de carga horária.*

Em relação à dimensão acadêmico-pedagógica, a coordenadora ressaltou o projeto político-pedagógico do curso: *Tem a parte de gestão acadêmica propriamente dita, de acompanhar o projeto pedagógico, atualizar o projeto pedagógico, buscar estratégias para operacionalizar esse projeto.* Aponta essa atribuição como a mais importante: *Acho que o mais importante é a gestão acadêmica, a gestão do projeto político-pedagógico. O coordenador poderia ficar mais livre para ser mais criativo, descobrir mais estratégias, articular melhor os professores.* O destaque para a dimensão acadêmica corrobora a concepção de coordenação que a professora Berenice apresentou ao narrar sua trajetória profissional, embora sua gestão esteja em processo de construção coletiva, situada no plano da orientação para a ação (LIMA, 2011).

A questão do tempo em relação às demandas do coordenador de curso foi destacada pela coordenadora da UNI Privada. Revelou que as demandas emergenciais tomam muito tempo e provocam desgaste, dificultando o avanço na dimensão pedagógica. Seu depoimento ilustra essa questão emergencial que leva à sobrecarga:

*Agora, o que me desgasta muito, me faz correr muito, é sempre ter que 'apagar incêndio', é uma coisa que precisa para ontem, são as demandas emergenciais. Dá a impressão que você não saiu do lugar. E isso vai fazendo a coisa funcionar direito, mas sem que ninguém perceba. Então, é esse trabalho de bastidor (coordenadora Bernadete).*

O trabalho do coordenador inclui essa dimensão que não tem visibilidade e requer muito tempo. Geralmente, pelos depoimentos dos interlocutores, esse trabalho está ligado às demandas administrativas e emergenciais. Aproxima-se, então, da ideia do trabalho invisível e elástico, discutido por Tardif e Lessard (2005), ao se referirem ao trabalho do docente da Educação Básica, como atividades que são desenvolvidas em outros espaços e tempos além da escola e que, resguardadas as peculiaridades de cada nível de ensino, as docentes da educação superior vivenciam também a invisibilidade de suas atividades.

O atendimento aos estudantes foi destacado pela coordenadora Bernadete em seu depoimento: [...] *tem a parte de atendimento aos estudantes que é muita coisa.* Os estudantes, ao discutirem os temas da coordenação de curso, enfatizaram os avanços em relação ao atendimento que estão recebendo da coordenação. A fala do estudante Bernardo é ilustrativa: *Uma das coisas que melhorou muito foi a comunicação com os alunos. Antes era mais difícil conversar ou até mesmo falar alguma coisa que a gente estava precisando ou querendo.*



*Agora, está bem melhor, bem mais prático.* Os estudantes apontam para a questão da abertura ao diálogo e à comunicação com a coordenação como fundamental, mas referem-se a questões de comunicação para solicitações e esclarecimentos sobre o curso.

Discutiram e destacaram o patrocínio para participação em eventos acadêmicos como ponto a ser melhorado: *Eu acho que a disponibilidade de viagens, patrocínio, financiamento para congressos tinha que melhorar* (estudante Betina); *É importante para a universidade patrocinar isso, porque alguns alunos vão levar os trabalhos daqui. É o nome da UNI Privada* (estudante Beth). Esse ponto revela o interesse do grupo de estudantes em participar de eventos acadêmicos, iniciativa que traz qualidade ao processo formativo do curso.

A coordenadora de curso da UNI Privada destacou em sua narrativa as dificuldades que enfrenta e que podem contribuir para a construção de alternativas para essa função nos cursos de graduação. Assim se expressou: *Mesmo a gente tendo os assessores do curso, tem uma pedagoga e mais dois professores do curso que colaboram, mas é muita coisa e me sinto correndo.*

As professoras interlocutoras mencionaram na discussão sobre o tema o que percebem como aspectos dificultadores para a ação coordenadora do curso:

*A burocratização crescente da instituição, cada vez mais opressora mesmo, e que vai cerceando a mobilidade da coordenação, as ações da coordenação* (professora Bianca).

*Há um distanciamento grande entre a pró-reitoria de graduação e a coordenação de curso. Eu sei que existem conversas, agora, até que ponto existe um suporte mais próximo. Pelo menos, eu desconheço* (professora Benedita).

*Eu acho que um problema que as coordenações de curso acabam assumindo é o papel de pensar em todo o processo de recuperação do aluno que vem sem formação básica. Isso acaba ficando quase que, exclusivamente, a cargo da coordenação de curso. Não é simplesmente implementar uma disciplina e falar assim: 'Olha, você joga seu aluno na disciplina e talvez ele consiga dentro da disciplina geral da universidade ter um pouco de recuperação da sua formação ruim'. Eu acho que essa não é uma estratégia adequada* (professora Beatriz).

São dificuldades que se inscrevem nas dimensões administrativas, acadêmico-pedagógicas e políticas, todas interligadas, e que podem ser causadoras da sobrecarga sentida pela coordenadora quando destaca o tempo e a “correria”.

### 4.2.3 A gestão do curso: Colegiado e NDE

O processo de escolha do coordenador de curso na IES ocorre pelo convite por parte da gestão superior ou lista tríplice, com indicação dos pares. Pelo depoimento da coordenadora Bernadete, a forma de seleção fica a critério da gestão superior. Explicitou como foi seu processo de seleção:

*Depende muito do perfil do Reitor. Em 2005, foi feita a minha indicação à Reitoria que a aceitou. Na gestão seguinte, foi solicitada a lista tríplice, sendo que a Reitoria faria a escolha; continuei na função. Na atual Reitoria, optou-se por manter todos os diretores, sendo feitas substituições, à medida que julgassem necessário ou por solicitação do coordenador.*

Pela trajetória narrada pela CCG, o tempo de trabalho na IES e o fato de ter assumido quando o curso estava na fase inicial de implantação apontam para a legitimidade de indicação-convite e permanência nessa função. É uma forma de escolha que não se aproxima ainda dos princípios de uma gestão democrática, constituindo ponto para reflexão e para ser melhorado.

A UNI Privada organiza reuniões com a gestão superior, com os professores e coordenadores dos cursos, como explicita a coordenadora Bernadete em seu depoimento: *A gente tem um calendário com uma reunião mensal, sendo que um mês fica sob a responsabilidade da reitoria e, portanto, tem a pauta própria com assuntos amplos, e no mês seguinte, a pauta é com a coordenação para atender a questões e problemas específicos do curso.* O aspecto da organização é necessário e evidencia a preocupação da reitoria em manter um contato mais próximo com professores e coordenadores dos cursos.

A gestão do curso está estruturada por meio do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso e das reuniões com os professores, sob a responsabilidade da coordenadora Bernadete e de sua equipe de assistentes. Ao discutir a questão da constituição do NDE do curso, a coordenadora levantou alguns pontos, como ilustra seu depoimento: *O NDE está constituído, mas a gente não consegue fazer reuniões regulares e trocamos ideias e algumas decisões, via e-mail. Funciona melhor. 'Morro de inveja' dos cursos que conseguem reunir-se, mas cada curso tem a sua característica.* É uma forma peculiar de organização: a coordenadora do curso afirmou que funciona diante do que está proposto, no momento, mas faz uma restrição a esse tipo de reunião virtual que vem realizando: *Falta um pouco o contato físico, a proximidade, assim, essa discussão 'olho no olho'.*

Complementa a ideia explicando como funciona para os professores essa questão: *Sinceramente, o pessoal da Biologia não gosta muito de reunião. Somos um grupo muito*

*envolvido com projetos de pesquisa, então o foco, às vezes, é muito diversificado. Eles (professores) falam: 'Ah não, perder tempo com reunião, por favor!'* É uma construção que está ancorada no campo epistemológico das ciências que valorizam as pesquisas e têm dificuldades na discussão de cunho acadêmico-pedagógico. A coordenadora não indicou ação alguma para reflexão desse posicionamento dos professores. Entretanto, em relação ao NDE ponderou sobre o tipo de organização adotado quando falou sobre as atividades a serem desenvolvidas, em função da exigência do CFBio, sobre a redefinição da carga horária do bacharelado e da licenciatura. Então, na visão da coordenadora, o NDE teria que trabalhar nessa nova proposta de matriz para buscar essa adequação: *Estou marcando uma reunião com o NDE, porque o que está em pauta é exatamente o projeto pedagógico e a matriz curricular, pelas exigências do CFBio para registro do biólogo.* A professora Bianca se manifestou sobre o NDE: [...] *porque, na verdade, essa mobilização do NDE não existiria se não fosse uma demanda gerada pelo MEC. Tudo bem, partiu daí, mas agora todos terão que abrir espaço na agenda.* Destacou a intenção da mobilização em relação ao NDE como atendimento ao MEC e a questão do tempo dos professores para a atividade. Diante da nova demanda, a coordenadora revelou a necessidade de mudança no formato de suas reuniões para o presencial, o “olho no olho”, na expressão da coordenadora.

No semestre seguinte ao da entrevista com a coordenadora, em março de 2011, observei uma reunião geral da Reitoria com todos os professores e coordenadores de curso, no auditório da UNI Privada. O tema era a implantação dos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos da instituição. Ficou clara a intenção da UNI Privada em cumprir essa exigência do MEC e, como declarou o Reitor, o objetivo com essa implantação é elevar a qualidade dos cursos da UNI Privada.

Nessa reunião geral que contou com a participação da gestão superior, coordenadores e professores, o Pró-reitor Rogério destacou como os NDEs poderiam contribuir para o alcance de um dos objetivos da IES, a elevação da qualidade dos cursos. Assim se expressou: *O NDE é uma oportunidade de alcance para a excelência acadêmica, é a reitoria cada vez mais dentro dos cursos primando pela excelência. As avaliações internas e externas realizadas na UNI Privada serão estudadas pelos NDEs.* Sugeriu a forma como esses estudos poderiam ocorrer e destacou: [...] *lançamos algumas questões para esse estudo e reflexão: pontuação no ENADE; perfil do egresso; relação dessas preocupações nos planos de ensino.* Após a fala do Pró-reitor, um dos assessores da Reitoria esclareceu sobre a legislação e organização do NDE na UNI Privada. Os professores participaram com questões sobre a organização do núcleo e um professor membro do NDE falou sobre a preocupação com a

periodicidade das reuniões para que não representasse sobrecarga ao professor. O Pró-reitor esclareceu que a ideia é de que a organização do NDE venha facilitar e agilizar as outras reuniões do curso. A ênfase dada pela Reitoria à constituição dos NDEs impulsionou sua organização no curso de Ciências Biológicas, no sentido do trabalho coletivo e da construção de seus projetos, evidenciada pela forma de organização das reuniões e participação dos membros de forma presencial e não somente via *e-mail*.

No caso do curso de Ciências Biológicas, algumas reuniões foram agendadas e observei uma reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE), coordenada pela professora Bernadete que contou com a participação de oito professores. A conversa inicial abordou o perfil do egresso do curso e a formalização de avaliações sobre esses egressos e foram sugeridos pontos de discussão para as próximas reuniões, tais como matriz e perfil do estudante. Um professor propôs reuniões quinzenais para essa sistematização.

A professora Benedita, então, expressou sua opinião sobre as reuniões do NDE:

*O NDE acaba gerando mais atividade, porque o horário que você tira para reunião é um horário que você se dedica a outra coisa. Então, você vai ter que pegar outro horário para fazer aquilo, então, acho que essa é a preocupação primeira. Em segundo lugar, o reconhecimento institucional da sua contribuição no NDE. Até agora eu não ouvi falar, em nenhum momento, que cada professor que fica três anos no NDE vai ter lançado no seu histórico funcional essa participação no núcleo. É uma responsabilidade em fazer o reconhecimento formal de tudo isso.*

A professora levanta dois aspectos: o primeiro, em relação à participação em reuniões que a coordenadora Bernadete comentou em sua entrevista e apontou certa dificuldade que os professores sentem em participar de reuniões. O segundo ponto é o reconhecimento institucional da participação do professor no NDE. A fala da professora traz sugestões, em termos de histórico funcional, a despeito do compromisso inerente a toda atividade acadêmica, mas que seria uma forma de valorização do profissional dentro da instituição.

Nessa reunião, não observei rejeição forte, aparente ou declarada, em participar de reuniões presenciais, mas ponderações como da professora Bianca e o questionamento da professora Benedita sobre a produção acadêmica:

*O artigo vai aparecer no Lattes, mas, e participar do NDE? A universidade pode ter em certo momento alguns critérios para a promoção dos professores, mas se nem isso é computado, qual é a diferença no plano de carreira? Na última atualização que eles fizeram no plano de carreira, o que eles contaram? O número de artigos publicados. Se você ficou no NDE e não publicou artigo, não adiantou. É o que acontece na universidade pública, também. A CAPES está querendo mudar esse esquema de produção? É o momento para discutir? É, mas será que a gente tem um cenário*

*político que aceite essa discussão? Não vejo um cenário político que acolha essa discussão.*

As questões levantadas pela professora Benedita não foram debatidas, no momento da reunião, mas serviram de alerta para o problema do 'produtivismo' acadêmico presente nas IES públicas e privadas e que merece reflexão, tanto dos professores, como dos órgãos de fomento à pesquisa na Educação Superior. As atividades acadêmico-pedagógicas nos cursos de graduação se transformarão em “moeda de troca” se incorporadas aos critérios da produção acadêmica para fomento às pesquisas, deformando a compreensão das atividades acadêmicas a serem realizadas pelos envolvidos no processo educativo.

Entretanto, os professores concordaram com as reuniões e sua necessidade, o que considero indispensável para as discussões do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no NDE, pela possibilidade de diálogo e de argumentação sobre ideias contrárias, o que seria dificultado se ocorresse somente por *e-mail*, como foi citado pela coordenadora Bernadete, pois o *e-mail* não possibilita a interação imediata.

Observei também que a ação da coordenadora Bernadete foi mais propositiva e de liderança, que pode estar alicerçada pelo processo de institucionalização do NDE, impulsionado pela Reitoria da instituição. Ainda que o NDE represente uma forma de descentralização de decisões no âmbito da dimensão acadêmico-pedagógica, por ser uma instituição de natureza administrativa privada, a relação de poder e patronal estabelecida, muitas vezes é a que direciona os processos decisórios e estes não são facilmente contestados pelos professores, em função da relação patronal inerente às instituições privadas.

#### **4.2.4 A formação para gestão do curso**

A coordenadora não tem cursos de formação pedagógica para a docência nem formação específica para a coordenação de curso de graduação, como afirma em seu depoimento: *Como bióloga, nunca lidei ou discuti gestão. Fiz bacharelado, então, nem sequer as questões da Pedagogia sobre a gestão de curso eu tive. Aprendi à medida que o sufoco ia surgindo.* O pró-reitor destacou a ausência de formação para a gestão do coordenador: *O gestor não tem essa formação, transformou-se em coordenador, porque é um expoente na área. É uma pessoa que conhece a administração, minimamente, apesar de exigirmos dela esse perfil.* É uma questão que nos remete à reflexão sobre a formação profissional do docente, considerando as diversas áreas de atuação, não somente para a docência voltada para

a sala de aula. Muitos gestores buscam referências para sua atuação em trabalhos anteriores e no compartilhamento com os pares.

A coordenadora afirmou que participa de processos formativos dentro da instituição: *Enfim, tenho que reconhecer que todo o trabalho que a UNI Privada faz com os seus professores, cursos, palestras vai alertando, mas, é assim, ajuda.* A coordenadora considera que a formação oferecida contribui, mas pelos depoimentos anteriores, pelas dificuldades enfrentadas, essa formação não consegue abarcar todas as situações vivenciadas na função. O depoimento do Pró-reitor corrobora a ideia do pouco resultado desse tipo de formação, mencionado pela coordenadora:

*O que a UNI Privada tem feito, particularmente acho que o efeito é muito pequeno. São algumas palestras, cursos, questões pontuais. Acredito que tem que ser como o (PRPD)<sup>14</sup> para retomar a experiência de aprendizagem e é um caminho interessante que a gente não conseguiu fazer para os coordenadores. Ou seja, se o coordenador encontrar na Universidade um lugar para pensar o que está fazendo e repensar esse fazer, acho que a formação acontece.*

O pró-reitor abordou a questão da formação de professores e de gestores na perspectiva da educação continuada baseada na epistemologia da prática, que considera os saberes e o contexto da ação profissional. Informou aos professores, na reunião geral, que seria dada a possibilidade de debate e compartilhamento de informações e conhecimentos sobre o NDE, que representa uma forma de partir dos saberes dos professores sobre o tema. Assim se expressou: *Teremos fóruns virtuais, por cursos, em quatro grupos, com debates específicos de acordo com a necessidade de cada curso, sob a coordenação do PRPD.* A instituição procura ofertar programas de formação aos professores, o que constitui uma forma de valorização profissional e busca da qualidade para a instituição por meio da reconstrução das práticas docentes, como indica o título do programa.

Em relação aos conhecimentos e saberes necessários ao gestor, alguns foram destacados pela coordenadora Bernadete: [...] *noção de orçamento, legislação, importa também, relações humanas, embora isso seja pessoal, não acredito muito em cursos de relações humanas, mas algumas dicas ajudam. E sobre a estrutura e processos internos da universidade.* Complementou o que seria necessário ao coordenador de curso para uma boa gestão: [...] *ter organização, flexibilidade para lidar com as pessoas e desafios, ao mesmo tempo, firmeza nas decisões, facilidade de relacionamento e tranquilidade para manter o ambiente bom. O coordenador tem que ser docente do curso, que tenha a vivência do curso.*

---

<sup>14</sup> Programa de Reconstrução das Práticas Docentes (PRPD).

Pelos depoimentos da coordenadora, não foi evidenciada a necessidade de formação pedagógica na formação do gestor. Tal posição pode estar ancorada na ausência de formação pedagógica para a docência que inviabiliza o reconhecimento de sua importância, tanto para a atuação docente, como para a gestão educacional.

Sobre o lócus da formação para gestor, a coordenadora Bernadete ponderou, evidenciando incerteza sobre qual seria esse lócus: *Imaginar que você faria uma especialização para ser gestor de curso, não sei, será que a gente faria? Não sei, pode ser que alguém se interesse, mas acho que não seria o caminho.* Não acredita que seja na pós-graduação, como especialização, e afirma que não faria um curso assim, talvez pela característica pessoal e profissional da área das ciências que valoriza mais o campo da pesquisa. Depois de pensar sobre a questão e com dúvidas, ainda afirmou que poderia ser no fazer, na instituição: *É no trabalho, no fazer, mas acho que mereceria mais atenção no início da função. Talvez uma formação, pelo menos um período, para os pontos principais, o resto acho que é no fazer mesmo, não sei.* Enfatiza os saberes da prática como relevantes e que acionam os conhecimentos necessários para cada situação e contexto.

Essas são as questões levantadas pela coordenadora do curso da UNI Privada e corroboradas pelas professoras e estudantes entrevistados. Estão relacionadas a várias dimensões da ação coordenadora do curso de Ciências Biológicas e sinalizam algumas tensões e avanços.

#### 4.3 A UNI Pública e a coordenação do curso

Na **UNI Pública**, o curso de Ciências Biológicas funciona no diurno e noturno e atende a 689 estudantes. Trabalham no curso 137 professores e conta com o colegiado para a gestão do curso. A secretaria do Instituto oferece suporte administrativo às coordenadoras que não têm equipe de assistentes, mas os funcionários da secretaria. As coordenadoras<sup>15</sup> trabalham em uma sala próxima à secretaria da faculdade que funciona em prédio novo, amplo e com excelentes instalações.

Na UNI Pública, os cursos de graduação dispõem de dois coordenadores, distribuídos nos períodos diurno e noturno. No curso de Ciências Biológicas, duas professoras são coordenadoras do curso, a professora Bruna e a professora Berenice.

---

<sup>15</sup> Pseudônimos com a letra inicial do curso foram adotados para preservar os participantes e facilitar somente a identificação do curso, seguidos do nome fictício da IES.

A **coordenadora Bruna** está na faixa etária de 40 a 49 anos, é graduada pela USP em Ciências Biológicas nas modalidades bacharelado e licenciatura, desde 1981. Concluiu o mestrado em 1992, o doutorado em 2004, ambos em Biologia Molecular pela UnB. Trabalhou em dois laboratórios particulares de análises clínicas, antes da conclusão do curso. Como relata, foi demitida depois de ser graduada, pois teria remuneração salarial superior. Iniciou a carreira docente, em 1982, em IES privadas na cidade de São Paulo e, em 1985, foi contratada como auxiliar de ensino na USP. Atua há 29 anos como docente.

Hoje trabalha em regime integral e com dedicação exclusiva na instituição, com uma jornada semanal de 8 horas para ensino, 10 horas para pesquisa, 2 horas para orientação acadêmica e 10 horas para a coordenação do curso de Ciências Biológicas. Afirma que esses horários, exceto o de sala de aula, passam por alterações conforme a organização das atividades do semestre.

A **coordenadora Berenice** está na faixa etária de 40 a 49 anos, concluiu a licenciatura em Ciências Biológicas em 1986, na Universidade Federal de Uberlândia. É mestre em Morfologia pela UFMG, desde 1991, e doutora em Biologia Molecular pela UnB, tendo concluído em 1999. Iniciou o relato de sua trajetória profissional a partir de seu ingresso na UNI Pública, há 20 anos, mas o tempo total como docente é de 23 anos. Gosta muito do ensino e desvinculou-se um pouco da pesquisa, por questões pessoais.

Atualmente, trabalha em regime integral e com dedicação exclusiva na instituição, com uma jornada semanal de 8 horas para ensino, 12 horas para pesquisa, 8 horas para orientação acadêmica e 12 horas para a coordenação do curso de Ciências Biológicas. A coordenadora Berenice destacou que esses horários, exceto o de sala de aula, podem ser alterados, de acordo com as demandas, principalmente na época de matrículas.

Essa variação no horário das coordenadoras existe em razão da diversificação de atividades.

#### **4.3.1. A trajetória profissional das coordenadoras**

A coordenadora Bruna relata que teve uma trajetória de decisões importantes: depois que ingressou na USP e no mestrado, teve a oportunidade de conhecer o decano de Pesquisa e Pós-Graduação da UNI Pública que foi visitar a pós-graduação em São Paulo. Ao ouvi-lo, decidiu mudar-se para Brasília e passou na seleção do mestrado da UNI Pública, em 1988. Em Brasília foi professora em IES privadas, trabalhou no Laboratório Central de Saúde Pública do DF (LACEN), concluiu o mestrado e fez concurso para a UNI Pública onde atua como



coordenadora no segundo mandato. Sobre ser coordenadora, afirmou: [...] *é a segunda vez que estou na coordenação de graduação e só posso dizer que gosto do trabalho da coordenação, é muito gratificante, e gosto demais de dar aula.*

A coordenadora Berenice relatou que completou vinte anos na UNI Pública, como docente no Departamento de Genética e Morfologia, trabalha com Histologia na área de Morfologia. Afirmou: *Enfim, eu gosto muito de dar aula. Isso tem a ver com o fato de ser coordenadora, hoje. Eu tenho uma dedicação, um prazer enorme em dar aula. Pra mim, é onde eu mais me divirto.* Relatou que foi convidada duas vezes para a função de coordenadora e não pôde assumir na época, mas depois o convite foi refeito e ela aceitou.

Vale destacar que, na trajetória das coordenadoras, o ensino significa uma atividade prazerosa e está associado ao fato de serem convidadas para a função de coordenadoras, o que não acontece com os professores voltados para a pesquisa, pois não aceitam o convite. As duas coordenadoras abordaram a questão da escolha/indicação para a função de coordenador, no curso de Ciências Biológicas na UNI Pública. Os depoimentos são elucidativos:

*Na verdade sinto no Instituto que a pesquisa é fortíssima, temos excelentes pesquisadores, muitos professores são bolsistas do CNPq. Então, isso indica um bom currículo, boa qualidade, acho isso inegável. No entanto, acho que o Instituto tem, ainda, um grave defeito que é não valorizar as outras atividades de extensão e ensino (coordenadora Bruna).*

*Existe o estereótipo de que o coordenador será aquela pessoa que gosta de ensino, que tem um bom trânsito com os alunos, é uma pessoa razoavelmente diplomática, mas que não é uma pessoa aficionada ao laboratório, porque o pesquisador tem uma ambição muito grande, uma necessidade de publicar muito grande o que exige horas, horas e horas e não vai sair do laboratório para a coordenação (coordenadora Berenice).*

Com esses depoimentos, as coordenadoras justificam a legitimidade da indicação pela proximidade com o ensino no curso de Ciências Biológicas da UNI Pública. A cultura existente no Instituto da UNI Pública reforça o desprestígio do ensino e considera que a coordenação de curso de graduação é uma função de menor importância no Instituto. A visão de que a pesquisa se constitui como o eixo mais forte do tripé ensino, pesquisa e extensão é muito arraigada em Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Dias (2009) destaca que a contratação dos docentes nas universidades é pautada pelo título de doutorado, ou seja, enfoca as habilidades do pesquisador. “Por isso, ainda que detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, esses professores nem sempre apresentam os atributos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente” (2009, p. 45). Além disso, subestimam a importância da organização e gestão dos cursos, como trabalho integrante da profissão docente.

Essa postura está relacionada ao campo epistemológico das Ciências Biológicas, que valoriza o pesquisador, que tem um *status* social, e ao desprestígio da carreira docente presente na sociedade como um todo. Relaciona-se igualmente ao incentivo à pesquisa (CNPq, Capes, e outros) por meio da produção acadêmica, como forma de avaliação docente e liberação de recursos para pesquisas. A professora Bárbara fala sobre a trajetória do coordenador, mais voltado para o ensino, mas que é também um pesquisador, de dedicar-se à investigação na área da educação, como indica seu depoimento: *Poderia ser o coordenador um cara que produzisse trabalhos na área de educação, em vez de somente em Biologia molecular, por exemplo, pra que a gente discutisse a universidade [...]. Teria que mudar o seu perfil de trabalho, não é?* O problema estaria, então, na ausência de produção acadêmica daqueles que se dedicam ao ensino pela falta de condições para o engajamento na pesquisa ou trata-se de valorização da pesquisa na área das Ciências Biológicas? Como aproximar o ensino da pesquisa e vice-versa?

Masetto (2003) considera o domínio dos conhecimentos e experiências dos professores como condição básica para o exercício da docência, na educação superior, ou seja, “quem sabe, sabe ensinar” (*Idem*, p.11) o que nem sempre é verdade. Consequentemente, a formação para a docência também não é valorizada, assim como o ensino na graduação.

#### 4.3.2 A Coordenação do curso: limites da prática e a possibilidade na teoria

Na UNI Pública, as duas coordenadoras foram convidadas a falar sobre a coordenação de curso e revelaram a **concepção** sobre o tema. A coordenadora Bruna estava em seu segundo mandato e destacou: [...] *É você acompanhar o andamento do curso mesmo, como um todo, não só a questão aluno, é o gerenciamento do curso como um todo.* Seu depoimento aponta para uma concepção de coordenação voltada para a dimensão administrativa e de gerenciamento, sem abordar a participação dos pares, ação individual que se aproxima de um modelo mais técnico de gestão.

A coordenação como ação de forma ampla, de acompanhamento do curso como um todo demonstra ausência de diretriz para a coordenação construída na gestão do curso. Em outro trecho da narrativa, questionada sobre as funções regimentais da coordenação e dentro do Instituto, a coordenadora Bruna afirmou: *Eu posso ser muito sincera com você? Eu nunca li, em canto algum, o que é que um coordenador tem que fazer. Não sei te dizer quais são as atribuições oficiais, formais de um coordenador.* O Regimento interno da UNI Pública, no Art. 92, estipula que o coordenador de curso tem como atribuição gerenciar as atividades da

graduação e representá-lo nos colegiados. Portanto, trata-se de uma diretriz para fundamentar a definição da ação coordenadora dos cursos, entre elas, a definição da ação do coordenador de curso.

A construção do que seja coordenar e as atribuições da coordenação tiveram como base o fazer cotidiano e foram socializadas pelos coordenadores mais experientes diante das demandas externas e internas. A referência, do ponto de vista formal, teórico e ou experiencial, como ponto de partida para a definição de um plano de ação da coordenação, pode ter contribuído para a ideia de que coordenar um curso de graduação seja coordenar o curso todo, na expressão da coordenadora, o que pode pulverizar as ações. Nessas condições, o coordenador procura atuar em áreas em que sente mais facilidade pelas experiências acumuladas.

A coordenadora Berenice, que estava em seu primeiro mandato, acredita que coordenar o curso: [...] *é propor um curso onde os professores interajam, haja interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, evidentemente, diálogo entre as pessoas. A coordenação deixa de ter um papel político interessante que poderia mudar a visão do curso.* Essa concepção foca a dimensão acadêmico-pedagógica e política da ação coordenadora e a considera como ação coletiva permeada pelo diálogo, aproximando-se da gestão democrática que tem como princípio a descentralização das decisões por meio da participação. A coordenadora cursou a licenciatura; os conhecimentos pedagógicos dessa formação podem ter contribuído para a concepção de coordenação, além de conhecimentos experienciais como docente.

Buscando o entendimento sobre suas **atribuições** no curso, a coordenadora Bruna mencionou uma atividade que foi desenvolvida pela coordenação referente à reformulação curricular do curso, em função da exigência que consta no Parecer do CFAP/CFBio, de 2008, sobre o registro do biólogo. Assim se expressou: *Fui atrás de legislação, nós tivemos que fazer uma comissão para propor mudanças no currículo, porque o curso de licenciatura não estava de acordo [...], o nosso diploma não ia mais ser reconhecido para registro de biólogo.* Esse aspecto de reformulação curricular focaliza a dimensão acadêmico-pedagógica e, ainda que motivada por exigências de regulação externa, representa uma oportunidade de discussão sobre o Projeto Pedagógico do Curso.

Entretanto, é preciso considerar que o objetivo da reformulação curricular surgiu da demanda do CFBio e que poderia resultar em trabalho coletivo com o envolvimento de todos os segmentos do curso. A coordenadora mencionou esse trabalho como uma demanda pontual emergencial, realizada no ano anterior, e não como processo coletivo de elaboração, execução

e avaliação do PPC. Os depoimentos das professoras sobre a dimensão acadêmico-pedagógica da ação coordenadora do curso são ilustrativos da ausência de trabalho processual e coletivo em relação ao PPC e à matriz curricular.

Quanto à dimensão acadêmico-pedagógica, alguns aspectos foram enfatizados pelas professoras interlocutoras, como ilustra o depoimento da professora Betel ao referir-se ao atendimento aos estudantes, estabelecendo uma comparação com o trabalho junto aos professores: *Vejo o papel das coordenadoras junto ao aluno, mas não vejo atuação diretamente com o professor que também precisa de algum tipo de apoio [...]*. Esse é um aspecto a ser considerado sobre a atuação da coordenação, pois o envolvimento dos professores é fundamental para o trabalho coletivo que promova a qualidade do curso.

A professora Bárbara enfatizou a atribuição pedagógica das coordenadoras, ao afirmar: [...] *a questão pedagógica fica restrita a quem quer discutir nos grupos e não por que a coordenação interfira. A universidade tem que ter uma instância que subsidie a questão pedagógica*. Complementou com o que seriam atribuições primordiais: [...] *trabalhar mais as questões pedagógicas e a autoavaliação do curso. Por exemplo, perfil de egresso, matriz curricular, professores que têm dificuldades pedagógicas*. A professora Betel acrescenta, abordando a atuação da coordenação de curso: *O coordenador poderia estar envolvido com as questões pedagógicas, mesmo*. Os depoimentos ilustram que a dimensão acadêmico-pedagógica é considerada secundária e que não existe uma linha pedagógica intencional na ação coordenadora do curso, que não é de responsabilidade somente das coordenadoras, mas do curso como um todo, organizado pelos professores e direção, por meio dos colegiados.

A coordenadora Berenice, ao falar sobre as atribuições no curso, enfatizou a dimensão administrativa em seu aspecto burocrático: *A coordenação é eminentemente burocrática*. Ao pontuar esse aspecto da ação coordenadora, aponta para a atribuição que compõe seu cotidiano permeado por atividades que caracteriza como burocráticas, mas sem sinalizar outras atribuições, no plano do vivido, dentro do curso de Ciências Biológicas. Destacou sua atuação na comissão que discute o projeto institucional, no depoimento: *Estou participando da comissão que estabelece o novo projeto político-pedagógico institucional, então, tem momentos onde deixa de ser tão burocrático*. Esse aspecto é relevante, pois a coordenadora Berenice participa da comissão da UNI Pública que está discutindo o projeto institucional, mas dentro do curso percebe que suas atribuições são mais voltadas para a dimensão administrativa. Demonstra insatisfação com essas atribuições quando afirma: *Entrei na coordenação com muita vontade de propor coisas novas, de integrar, envolver todos os professores, mas vejo que existe uma amarra burocrática*. Destaca que a dimensão

acadêmico-pedagógica na coordenação do curso de Ciências Biológicas está no plano do idealizado por alguns, e ainda não existe como ação coletiva em processo; representa apenas uma possibilidade acenada no plano teórico.

Em relação ao atendimento aos estudantes do curso, a coordenadora Bruna afirmou que existe a organização de plantões: *Formalmente são dois plantões, de uma hora e meia a duas horas cada, mas na realidade é variável, tem momentos que é assinar alguns papéis e, outros, têm problemas para resolver, então, eu vou ficando.* A coordenadora Berenice destacou esse atendimento e falou da alternância que realizam nos plantões: *Às vezes, compareço, à noite, porque a Bruna já fez isso. Ela diz: 'Olha, agora você que vai ser do noturno, eu já fui'. Então, dou plantão de dia e à noite, pra resolver os problemas ou quando há necessidade. Fora isso, a gente fica de dia.*

A coordenadora Bruna pontuou esse atendimento aos estudantes: [...] *eu lido com todos os assuntos da graduação, aspectos legais, antecipação de outorga, alunos transferidos, alunos reintegrados, passa tudo por mim, a definição do plano de estudo para orientar os meninos.* Esse conjunto de atribuições corrobora a concepção de coordenação revelada por ela. São atribuições que se situam na dimensão acadêmico-pedagógica e focalizam o atendimento aos estudantes, organizado pela coordenadora Bruna, em uma instância inicial e, em fase posterior, em algumas situações, envolvem a decisão do Colegiado do curso. Todavia, a ênfase dada à ação coordenadora é o trabalho individual na fase de organização. O depoimento da professora Bárbara confirma: *A coordenação é muito boa no sentido da ação administrativa, em relação ao encaminhamento do aluno.* A coordenadora Berenice procura desenvolver o atendimento aos estudantes dentro de uma abordagem mais humanizada, como declara: *Gosto de atender os alunos e conversar, interagir [...] e se você os recebe com cordialidade e, não como um número, isto 'conta' para o curso. Adoto essa abordagem mais humanizada.* O atendimento aos estudantes é uma atribuição de suma importância dentro dos cursos de graduação, pois constitui um elo entre os estudantes e a direção do curso, bem como a organização e acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes.

Esse atendimento foi comentado pelos estudantes, como ilustram os depoimentos:

*A coordenadora Bruna está à disposição para qualquer coisa, eu precisei ver uma prova minha, fora da época, porque estava doente, mandei e-mail e ela me atendeu super bem, disponibilizou o tempo para mim. Acho que nessa parte são bem atentos com a gente* (estudante Benício);

*Ela* (coordenadora Bruna) *me aconselhou, indicou o melhor caminho para manter a minha grade e deu certo* (estudante Barcelos).

O estudante Bartolomeu aborda a questão da matrícula, referindo-se a outros cursos e os problemas que os estudantes enfrentam: *Meus amigos de outros cursos ficam atormentados na matrícula. Dizem que têm que enfrentar fila, ir ao departamento. Nesse quesito o nosso Instituto é bem organizado.* A estudante Belisa também destaca a matrícula como ponto positivo da coordenação: *Então, sempre que precisei das coordenadoras foram bem prestativas e fiz a matrícula, bem rápido.* Na organização da matrícula, que é crucial para o estudante, mesmo a instituição tendo implantado o sistema *on line*, alguns estudantes precisam ser orientados e percebem o quanto esse atendimento no Instituto de Biologia está bem organizado. Apontaram como avanço na coordenação, pois não têm dificuldades na realização da matrícula.

Esse atendimento, evidenciado pelos interlocutores, se refere às questões administrativas, mas a professora Betel também destacou essa atribuição focando, entretanto, o processo de aprendizagem dos estudantes e as dificuldades dos mesmos, em seu depoimento: *Tem um papel que é importante, nobre e muito bem executado que é o acompanhamento do aluno que está em dificuldades acadêmicas. Elas chamam a pessoa para discutir, fazem planejamento, cobram a execução e reformulam diante de fatos inesperados.*

A orientação aos estudantes, além dos assuntos como matrícula e composição das disciplinas, direcionada para as questões acadêmicas de aprendizagem constitui-se como acompanhamento pedagógico que envolve o planejamento de estudos e indica uma ação que busca o desenvolvimento do estudante, não sendo apenas uma medida formal, institucional para os que têm alguma dificuldade acadêmica. É um aspecto relevante do atendimento aos estudantes na instituição pública.

Apontaram como avanço no curso o atendimento que recebem da coordenação para a resolução de seus problemas acadêmicos. Entretanto, o aspecto que necessita de reflexão crítica, por parte do curso, refere-se ao projeto pedagógico, pois entre os estudantes, nenhum conhecia o projeto do curso.

Os interlocutores destacaram três aspectos que julgam facilitar ou dificultar a coordenação do curso de graduação e que estão voltados para a dimensão administrativa. O primeiro refere-se ao bom trabalho desenvolvido pelos funcionários da secretaria do curso que conseguem organizar as demandas e o atendimento às solicitações dos estudantes. A coordenadora Bruna assim se expressou: *Sinto-me privilegiada porque temos no Instituto bons funcionários na secretaria do curso e, sem eles, isto aqui não andaria.* A estudante Brígida também mencionou a organização da secretaria: *O Instituto de Biologia é bem organizado, as*

*coisas resolvem rapidinho, assim. E sempre que a gente tem um problema, é só chegar ali embaixo para resolver.*

Mesmo tendo recebido elogios pelo bom trabalho que realizam, as professoras afirmaram que ainda há atividades que poderiam ser de responsabilidade da secretaria para desonerar as coordenadoras, possibilitando, assim, o desenvolvimento de outras atribuições. Os depoimentos ilustram essa opinião: *Inclusive, Bárbara, você não acha que a coordenação está atolada por processos burocráticos? Não é necessário o envolvimento delas. Deveria ser feito pela secretaria, mesmo* (professora Betel). A professora Bárbara complementa: *A coordenação fica muito chata, ficar analisando processos, uma secretaria seria hábil para encaminhar. Será preciso ‘gastar’ um coordenador com isso?* Considerando que existem processos e atribuições administrativas de cunho acadêmico-pedagógico, que não são estanques dentro de um contexto educativo, as professoras sinalizam para a questão da intensificação do trabalho da coordenação, pois são muitas atribuições situadas em várias dimensões, para as quais as coordenadoras não tiveram formação e são cobradas por isso. Assim, as secretarias poderiam oferecer suporte técnico-administrativo sob a orientação das coordenadoras para que estas pudessem pensar o curso de graduação, buscar parcerias, articular o trabalho coletivo, enfim, elaborar, executar e avaliar o PPC.

A coordenadora Bruna enfatizou esse aspecto, destacando que outros colegas coordenadores sentem dificuldades em relação à ausência desse trabalho como apoio à coordenação. Assim se expressou: *Na reunião da CEG, vários coordenadores comentam os problemas com funcionários. Então, isso dificulta muito o trabalho.* O depoimento da estudante Belisa corroborou a informação da coordenadora sobre outros cursos quando afirmou: [...] *nos outros cursos, meu namorado mesmo, não consegue fazer nada na secretaria. Ele vai sempre e tem que voltar depois e depois e é muito difícil resolver os problemas dele no curso.* É um aspecto que precisa melhorar nos cursos, pois dificulta para os estudantes e gera sobrecarga aos coordenadores de curso, sendo que evidencia as diferenças existentes dentro de cada unidade acadêmica da UNI Pública.

O segundo aspecto destacado como facilitador ou dificultador para os estudantes foi comentado pelo estudante Barcelos. Ao falar da organização do curso, sugeriu: *Já que não dá para ser porta-voz, porque é impossível reunir todo mundo, mas botar papéis espalhados pelo Instituto falando o que está acontecendo, entendeu?* Os outros estudantes que participavam da discussão concordaram com essa ideia e a estudante Brígida complementou: *Um canal de informes. Seria uma coisa muito boa.* Mesmo o Instituto apresentando boa organização, com site na Internet com informações, os estudantes destacaram a necessidade de visualização de

alguns informes como um canal de rápido acesso. Os depoimentos sinalizam para um ponto a ser considerado pela gestão do curso e, também, revelam uma construção coletiva sobre a impossibilidade de reunir os estudantes e desenvolver um trabalho ou até mesmo passar dados sobre o curso.

O terceiro aspecto que as coordenadoras julgam dificultar a gestão do curso refere-se à ideia que alguns professores têm da coordenação e suas atribuições. Os depoimentos ilustram essa questão que incomoda as coordenadoras:

*Se você perguntar para qualquer professor do Instituto que não esteja ligado às atividades de coordenação e de ensino, ele vai falar: 'Ah, burocracia!'; 'Puro papel'. Quem se dedica à ciência acha a coordenação pura bobagem. Essa é a visão que os nossos colegas têm. Então, eu sou um elemento que cumpre uma função burocrática, administrativa (coordenadora Berenice). Sei que muitos colegas não têm a menor ideia do que significa coordenação de curso. Eles acham que só fico assinando papel e ajudando na matrícula. Sou representante do Instituto na Câmara de Ensino e Graduação, mas as pessoas não têm ideia do que se discute na CEG, da importância desse papel que a gente desempenha (coordenadora Bruna).*

Essa visão dos professores sobre a coordenação do curso, relatada pelas coordenadoras, pode estar associada ao fato de que, em se tratando das ações realizadas, a ênfase tem sido na dimensão administrativa e nas ações voltadas para os estudantes. As coordenadoras apontam para uma questão complexa na Educação Superior, principalmente, da esfera pública que passa pela desvalorização da coordenação, baseada na desvalorização do ensino na graduação e que pode estar mais acentuada pelo campo epistemológico, no qual se configura o curso de Ciências Biológicas.

As coordenadoras, buscando interpretar o motivo desse cenário dentro do curso, afirmam:

*[...] e por que os professores pensam assim? Qual é o contato que eu tenho com os professores? A coordenação devia ser mais valorizada e ter mais autonomia para propor realmente uma integração, um curso novo, por isso que as coisas não mudam, entendeu? (coordenadora Berenice). Eu acho um absurdo, o Instituto convive muito pouco com o Instituto, por exemplo, não se fazem seminários científicos onde se convida o Instituto inteiro. Os departamentos fazem, mas a gente não consegue dez professores, as pessoas estão ocupadas com suas pesquisas, é muito complicado. A diretora (do Instituto) falou uma coisa que é a pura verdade: as pessoas precisam dedicar-se um pouco mais ao Instituto e não só aos seus interesses particulares (coordenadora Bruna).*

Nesses depoimentos as coordenadoras enfocam a ausência de autonomia do coordenador e o descompromisso com o trabalho coletivo. A ausência da construção participativa no projeto político-pedagógico do curso dificulta o engajamento dos professores



e a visão mais ampla de curso, ou seja, a importância do PPC e da gestão democrática, tendo como elemento-chave a participação de todos no processo.

#### 4.3.3 A gestão do curso: o acadêmico-administrativo

Na UNI Pública, os interlocutores abordaram temas relacionados à estrutura da gestão do curso que está vinculado ao Decanato de Ensino e Graduação (DEG) e na unidade acadêmica funciona com órgãos gestores: Conselho do Instituto, órgão máximo de deliberação, e os colegiados.

As coordenadoras destacaram as atividades que são desenvolvidas pelo Decanato de Ensino e Graduação (DEG): *Tem reuniões com os coordenadores da CEG (Câmara de Ensino e Graduação) e reuniões voltadas mais para as licenciaturas, e como não sou da licenciatura, é a outra coordenadora que participa* (coordenadora Bruna). O curso de Ciências Biológicas oferece as duas modalidades, bacharelado e licenciatura, e as coordenadoras se dividem em sua atuação. A coordenadora Bruna participa das reuniões em que se discute o bacharelado; a coordenadora Berenice, às da licenciatura. É necessário considerar que esta não é uma organização regimental, mas no plano do não formal os cursos buscam a melhor forma de organização e atuação dos coordenadores. A coordenadora Berenice ressaltou a importância das reuniões do DEG: [...] *a professora Isabel Montandon foi a coordenadora do fórum de licenciatura e foi muito interessante com discussões muito boas, com feedback dos egressos*. Essas iniciativas são significativas pela valorização do ensino de graduação e pela possibilidade de formação continuada dos envolvidos.

O curso está organizado em sete departamentos e tem os coordenadores da graduação, pós-graduação e extensão. Periodicamente, são realizadas reuniões desses órgãos gestores com seus membros. A coordenadora Berenice destacou a organização departamental que traz algumas dificuldades para a dimensão acadêmico-pedagógica da gestão do curso: *Tudo compartimentado. Como é que eu junto departamentos diferentes? Quando é que as pessoas de áreas diferentes vão sentar para propor uma tarefa nova? Isso não existe na prática*. A coordenadora Bruna complementa: *Porque nem sempre a representação é verdadeira. Por exemplo, nós tínhamos no colegiado de graduação um representante de um departamento que não ia às reuniões do departamento*. É um aspecto de importância para a organização e a gestão dos cursos que, distribuídos em departamentos, funcionam com a representação e requerem de todos maior envolvimento e tempo para reuniões, tanto dos

departamentos, como dos colegiados e outros. Na UNI Pública, apenas duas faculdades e quatro institutos não estão estruturados em departamentos.

Os colegiados, como órgãos gestores, têm como atribuições a discussão e deliberação que giram em torno de diversos temas e inscrevem-se em todas as dimensões da gestão do curso. Entretanto, para a professora Bárbara: *Uma coisa que é bastante enfadonha, em todas as reuniões colegiadas é o 'bolo' de processos que as coordenadoras analisam.* As reuniões colegiadas focalizam muito os aspectos administrativos do curso, pela característica emergencial que assumem na dinâmica institucional.

A coordenadora Bruna também comentou sobre as reuniões do colegiado, enfatizando a ausência de discussão dos assuntos diretamente ligados aos departamentos, que reúnem os processos de ensino, pesquisa e extensão. O depoimento da coordenadora versa sobre esse ponto: *Na verdade, teoricamente, seria um colegiado onde a gente teria a possibilidade de discutir problemas dos departamentos e, na verdade, não acontece.* Novamente o foco recai sobre a dimensão administrativa e a ausência de diretrizes do PPC para o trabalho coletivo.

As professoras ressaltam a importância da convergência de temas acadêmico-pedagógicos nos colegiados, como possibilidade de avanço da ação coordenadora no curso. Os depoimentos apresentam essa questão: [...] *vejo que não se pensa, em nenhum momento, como é o ensino, o que você vai fazer, qual é o reflexo disso, entendeu?* (professora Bárbara). A professora Betel levanta temas que necessitam de articulação nas reuniões e colegiados:

*A gente entra em contato com a crítica, mas a gente ainda lidera acima da crítica. Foi levantada a questão do feedback em relação à avaliação dos alunos do nosso trabalho e existe uma falha que pertence ao professor. Então, o que a gente vai fazer com isso? Pensar em um cronograma e viabilizar tudo isso, entendeu? E aí a coordenação poderia atuar [...].*

Esse aspecto é fundamental para que as coordenadoras possam traçar um plano de ação baseado nas decisões do colegiado e de todos os professores, por meio de reuniões mais gerais, não somente pelos colegiados e seus representantes. A professora Bárbara ilustra essa possibilidade com o exemplo de uma reunião organizada no departamento a que está ligada: *Betel, nós fizemos uma reunião de imersão e compartilhamos com os colegas o que a gente fazia, o nosso objetivo, a nossa ideia pedagógica e deu muito certo. Acho que poderia ser no geral.* Esse depoimento sinaliza que parte do grupo tem experiência de trabalho coletivo e de reflexão da prática pedagógica, o que poderia ser proposto para todos os departamentos. A coordenação do curso tem essa função de articular o PPC do curso e isto não está acontecendo, conforme os depoimentos dos interlocutores. Essa questão passa tanto pela

formação do gestor, como pela dimensão política da gestão que articula as atividades que julga prioritárias, de acordo com as concepções construídas e valorizadas na instituição.

Na UNI Pública, a seleção para a função de coordenação de curso é feita pela indicação dos pares, da direção e pelo referendo do colegiado. O depoimento da professora Betel é ilustrativo: *Os nomes surgiram dos professores, da direção e correspondiam às expectativas. A diretora ouviu alguns professores e apresentou a todos o nome e abriu para outras indicações. Então, acho que emerge do grupo e é um processo.* É uma forma que se aproxima da gestão democrática pela participação na indicação e referendo pelo grupo, constituindo um avanço na gestão do curso.

As interlocutoras destacaram que a escolha de coordenadores do Instituto é peculiar. Eis os depoimentos: *Não é muito difícil, mas não é tão trivial conseguir um coordenador pelo envolvimento com a pesquisa e a coordenação é trabalhosa* (coordenadora Berenice). *É uma dificuldade grande. Os professores não aceitam, porque é praticamente ‘paralisar a vida’, o coordenador não é desonerado da disciplina, da produção acadêmica, né?* (professora Bárbara). São depoimentos que ilustram a dificuldade para a função de coordenação do curso, relacionada com a sobrecarga de trabalho ao professor.

O trabalho do docente universitário sofre pressão pela produtividade acadêmica e os docentes são “[...] chamados a fazer pesquisas, dar aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação, orientar trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso, desenvolver projetos com a comunidade, comprovar produção, [...]” (FERRI, 2009, p. 278). Assim, existe o coordenador de curso que, mesmo exercendo esse cargo, não pode ou não deseja desligar-se de muitas das atividades que vinha desenvolvendo, antes de assumir a coordenação, gerando a intensificação e precarização de seu trabalho.

O Instituto não organizou o Núcleo Docente Estruturante, destacado no depoimento da coordenadora Bruna, que afirmou desconhecer a legislação do NDE. Como as instituições públicas têm em seus quadros professores doutores e regimentalmente estão estruturadas por meio dos colegiados deliberativos, há uma tendência em não implantar o NDE nos cursos e trabalhar somente com os colegiados.

#### **4.3.4 A formação das coordenadoras em gestão**

No curso de Ciências Biológicas da UNI Pública, o conhecimento da função é oriundo da experiência de outro coordenador e de demandas do cotidiano, sendo ampliado no exercício da função pela necessidade de realizar o trabalho, como ilustra o trecho: *A nova*

*coordenadora veio, hoje, conversar comigo sobre o que ela precisa fazer, eu orientei [...]. Então, isso é o coordenador que faz* (coordenadora Bruna). Entretanto, a coordenadora acredita que não conhece as atribuições institucionais da função e repassa para a coordenadora mais nova o que acredita que deva ser feito, baseando-se na experiência adquirida. Complementou sua ideia: *Algumas informações só tem quem é 'mais rodado'. Nesse segundo mandato, tenho uma noção mil vezes maior da legislação e sei onde buscar informações.*

As coordenadoras destacaram que, mesmo com os conhecimentos e saberes que construíram, necessitam de formação. Os depoimentos são ilustrativos: *Precisaria ter um mínimo de formação para os coordenadores. Estou fazendo coisas que nem são da minha atribuição, mas acho que precisa ser feito* (coordenadora Bruna). *O coordenador e o diretor, todos tinham que ter um preparo para valorizar o 'ouvido' e a questão do ambiente de trabalho, a motivação, a saúde no trabalho, tanta coisa a ser discutida* (coordenadora Berenice). A professora Bárbara destaca o aspecto do altruísmo do coordenador que, sem a devida formação, aceita a função de coordenar o curso: *Olha, fico imaginando esse professor que não teve formação para ser coordenador e, então, vejo a posição altruísta. Da nossa parte é querer fazer com que a pessoa tenha uma ação para a qual não foi formada.*

As interlocutoras reconhecem a necessidade de formação e apontam o tipo de formação necessária, baseadas na concepção de formação e no trabalho que desenvolvem: *A universidade está facilitando a mobilidade acadêmica. Apesar das peculiaridades dos cursos, sinto falta de um manual de coordenador, que indicasse alguns procedimentos administrativos* (coordenadora Bruna). A professora Betel também propõe uma cartilha para as questões administrativas: *Imagino uma simples cartilha sempre renovada. Então, para os problemas e processos e a forma de encaminhar, imagino que ajudaria muito.* Para as questões voltadas para a dimensão administrativo-financeira da gestão do curso, a cartilha ou manual conseguiriam atender às necessidades de informações pontuais, como um guia prático. No entanto, somente o manual como estratégia para formação dos gestores reduziria o papel do coordenador de curso a operacionalizador de processos internos institucionais.

O curso de Ciências Biológicas da UNI Pública apresentou um modelo de formação continuada dentro da instituição no qual busca alternar os mandatos para que o coordenador mais experiente possa trabalhar com o que está ingressando na função, evidenciado no depoimento da coordenadora Bruna: *A gente tem a tradição de ter dois coordenadores, mas na troca, fica um mais antigo e entra o novo, à medida que o novato 'toma pé', o antigo pode sair. Então, a gente sempre tem uma pessoa mais experiente junto com um novato na função.* É um modelo interessante que alterna os mandatos e está baseado na concepção de formação

continuada dentro da instituição em que o mais novo aprende os saberes da profissão com o mais experiente. Foi um caminho encontrado pela gestão do curso, diante da ausência de formação institucional para os gestores e que se caracteriza como formação continuada com base nos saberes da experiência, mesmo considerando que os saberes dos mais experientes certamente estão pautados em referências da prática e podem conter alguns equívocos.

Os conhecimentos e saberes na formação dos coordenadores, segundo as interlocutoras, seriam: *Em primeiro lugar, gestão de pessoas, é importante e ninguém nasce sabendo. Você pode até ter talento para ser líder, chefe, mas ninguém nasce sabendo. E se você já é boa, você poderia ser infinitamente melhor* (coordenadora Berenice). *Ele* (coordenador) *vai ter que se inteirar do que é o curso todo, né, pra saber onde ele vai atuar* (professora Bárbara).

A universidade seria o lócus da formação dos gestores, como indicam as interlocutoras nos depoimentos:

*Então, esta universidade, a reitoria devia de algum modo, promover esse conhecimento, em primeiro lugar* (coordenadora Berenice).

*Tem um evento aqui* (na UNI Pública), *mas, até onde eu saiba, é voltado para as licenciaturas e, como não estou com a licenciatura, então, não fui participar* (coordenadora Bruna).

*A própria universidade tem que se formar* (professora Bárbara).

*E acho que a universidade tem que começar a dar atenção à formação do coordenador, porque quando ele está ficando bom, vence o mandato* (professora Betel).

A necessidade de formação é visível para as interlocutoras, mas é igualmente relevante refletir criticamente sobre a concepção de formação que se defende para os gestores e a concepção de coordenação de curso que se tem e se busca desenvolver. Se a concepção de coordenação estiver apoiada na organização administrativa do curso, na gestão centralizada e com decisões do colegiado voltadas para a dimensão administrativa, somente um manual do coordenador que contemple legislação, estruturas e processos institucionais atende às necessidades dos coordenadores. De outro lado, se a coordenação estiver concebida dentro dos princípios da gestão democrática, envolverá todos os segmentos do curso, não somente por meio da representação nos colegiados, mas pela participação em outros fóruns de discussão com vistas à elaboração, execução e avaliação do PPC.

São atribuições importantes da coordenação que foram apresentadas pelos interlocutores, pois abarcam atividades, como o atendimento humanizado aos estudantes, princípios da gestão democrática e ação política que o CCG pode exercer, no sentido de realizar as articulações político-pedagógicas no âmbito acadêmico.

#### 4.4 O curso de Ciências Biológicas: dialogando com as três IES

A análise dos dados dos cursos de Ciências Biológicas em três instituições de Educação Superior de natureza administrativa distinta: privada, privada confessional e pública possibilitou compreender a organização e a gestão coordenadora dos cursos de graduação de Ciências Biológicas no UNI Centro, na UNI Privada e na UNI Pública.

Os coordenadores de curso de Ciências Biológicas situam-se na faixa etária de 40-49 anos, exceto a coordenadora da UNI Privada que se encontra na faixa etária de 50-59 anos. Os coordenadores têm tempo de docência acima de 20 anos, exceto o coordenador do UNI Centro, com 15 anos. A coordenadora da UNI privada, com maior tempo na coordenação, completou 5 anos como coordenadora, e o coordenador do UNI Centro, que tem o menor tempo na coordenação, completou 1 ano como coordenador, em 2011. Constituem grupo de grande experiência, como docentes, e têm a experiência atual, como gestores nos cursos.

Os coordenadores do UNI Centro e da UNI Privada são bacharéis, e as coordenadoras da UNI Pública são licenciadas, sendo que uma delas, além da licenciatura, tem o bacharelado. Em relação à formação na pós-graduação, somente o coordenador do UNI Centro tem mestrado; os da UNI Privada e UNI Pública têm doutorado na área, e a coordenadora da UNI Privada, também o pós-doutorado. Todos os coordenadores das três IES pesquisadas desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e gestão do curso, além das atribuições específicas de coordenação.

No UNI Centro, no 1º semestre de 2011, o curso funcionou no noturno, com 213 estudantes e contou com 25 professores. O coordenador do UNI Centro tem 16 horas semanais para as atribuições de coordenação do curso, 20 horas semanais para o ensino, além da pesquisa e orientação acadêmica, totalizando 40 horas semanais. Essa carga horária destinada às atribuições da função oferece tempo favorável em relação à dimensão quantitativa do curso.

Na visão das professoras integrantes do NDE do curso do UNI Centro, a pesquisa é mais valorizada por parte de alguns professores. Enfrentaram algumas dificuldades em relação à aceitação da licenciatura no curso e à desvalorização da profissão docente por parte de alguns estudantes, como futura profissão.

Na UNI Privada, no 1º semestre de 2011, o curso funcionou no matutino, com 370 estudantes e, no noturno, com 175 estudantes, totalizando 545 estudantes, e contou com 41 professores. A coordenadora dispõe de carga horária de 20 horas semanais para a coordenação do curso, 4 horas semanais para o ensino, além da pesquisa e orientação acadêmica, totalizando 40 horas semanais. A carga de 4 horas semanais para o ensino representa uma

turma e é favorável para a coordenação de curso, pois gera poucas demandas específicas da docência à coordenadora. A característica marcante do grupo de professores é a valorização da pesquisa, e, portanto, há algumas dificuldades em relação à discussão pedagógica e à gestão do curso que têm como princípio a participação em colegiados e NDE.

Na UNI Pública, no 1º semestre de 2011, o curso funcionou no diurno, com 389 estudantes e, no noturno, com 300 estudantes, totalizando 689 estudantes, e contou com 107 professores. Como a UNI Pública oferece o curso nos três turnos, a coordenação é exercida por duas coordenadoras que estão formalmente direcionadas ao turno diurno e noturno. Também se organizam em função do atendimento ao bacharelado e licenciatura, uma coordenadora para cada modalidade. A carga horária é alterada em cada semestre, mas fica em torno de 8 a 12 horas semanais para a coordenação, 8 a 12 horas semanais para ensino, 10 a 12 horas semanais para pesquisa, 8 a 10 horas semanais para orientação acadêmica. Em relação à dimensão quantitativa do curso, considerando os turnos de funcionamento, número de professores e de estudantes, a carga horária de 8 a 12 horas semanais é um tempo escasso para atendimento aos estudantes e participação em colegiados, não possibilitando o trabalho de articulação do projeto pedagógico do curso.

Pela tradição das instituições públicas, principalmente em relação ao tripé: ensino, pesquisa e extensão, o peso está na pesquisa acadêmica. A dedicação à pesquisa é fundamental para o desenvolvimento da ciência; no entanto, o ensino precisa da mesma dedicação, objetivando a qualidade do curso que pretende formar bons pesquisadores-professores e professores-pesquisadores. A desvalorização do ensino se evidencia, também, em razão do pouco envolvimento dos professores que se dedicam à pesquisa, na gestão do curso. O campo científico (Bourdieu, 2003) das Ciências Biológicas indica o que pode ser mais valorizado e reconhecido como fundamental para os integrantes de um curso, para uma instituição, para a comunidade científica, enfim, para a sociedade em geral. As Ciências Biológicas estão inseridas em um campo com prestígio social quando voltadas para a pesquisa, pois ser pesquisador significa situar-se em um grupo de profissões com *status* social (ENGUITA, 1991).

Nas três instituições pesquisadas, o bacharelado está numa posição de maior poder e *status* acadêmico do que a licenciatura, pois a profissão de pesquisador é atraente para os estudantes que buscam a licenciatura como complemento da formação principal. A valorização da pesquisa e do pesquisador, na esfera educacional, traz algumas dificuldades para o desenvolvimento das atribuições do coordenador de curso de graduação e para a

organização e gestão dos cursos, principalmente na UNI Privada e UNI Pública, onde a pesquisa está fortemente instituída.

Outra questão a ser discutida gira em torno da importância do papel do coordenador de curso de Ciências Biológicas que, no caso da IES pública, está relacionada à valorização do pesquisador pelo campo científico e, conseqüentemente, à desvalorização do ensino e da função de coordenação de curso. Em se tratando da IES privada, essa importância advém do *status* conferido e o relativo poder na gestão, bem como da remuneração pela função. Assim, o coordenador ocupa uma função que lhe confere prestígio e campo mais ampliado de atuação na gestão do curso. Na IES pública, a função de coordenação de curso é destituída de prestígio e tem restrito campo de atuação.

Em relação à concepção de coordenação de curso dos quatro coordenadores pesquisados, encontrei duas tendências nos depoimentos: uma enfatizou a dimensão administrativo-financeira da gestão, como conciliação de interesses institucionais, adequação às demandas externas e internas, atividades administrativas; outra destacou a dimensão acadêmico-pedagógica, apontando para concepções que se aproximam da gestão democrática, envolvendo temáticas, como trabalho coletivo, articulação entre os professores, colegiado, interação e papel político do coordenador. Embora essas dimensões tenham sido explicitadas pelos coordenadores em alguns momentos, todas as dimensões da gestão permeiam as atribuições dos coordenadores pesquisados: ora recaem sobre uma dimensão, ora sobre outra. Ficou evidente que as ações nem sempre correspondem ao que foi declarado, pois algumas estão na fase de planejamento, outras, na de implementação, sendo consolidadas gradativamente.

A natureza administrativa das IES está na base da ênfase em uma ou outra dimensão da gestão, no que se refere ao atendimento das demandas institucionais pelos coordenadores de curso. Assim, o UNI Centro e a UNI Privada indicam essas demandas em que configuram fortemente as ações da coordenação do curso; na UNI Pública, a questão não foi evidenciada.

Em relação à dimensão acadêmico-pedagógica, a ênfase encontra respaldo, tanto pelas características da IES, como pela trajetória profissional e experiências dos coordenadores dos cursos. No UNI Centro e na UNI Privada, foi evidenciada a preocupação com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a constituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), na perspectiva da elaboração coletiva, situam-se no plano das orientações para ação, pois não estão ainda em ação. Não se constituem, por exemplo, como trabalho coletivo, como colegialidade dentro do curso. Na UNI Pública, essa preocupação com o projeto pedagógico



do curso (PPC) foi evidenciada no depoimento de uma das coordenadoras, mas considerada uma ação muito difícil de ser implementada pela cultura institucional existente.

As atribuições destacadas pelos coordenadores dos cursos e que são comuns às três instituições são voltadas para a dimensão acadêmico-pedagógica: a) a reforma da matriz curricular em atendimento às exigências do CFBio: no UNI Centro e na UNI Privada, está em fase de planejamento e discussão, na UNI Pública foi realizada e encaminhada à gestão superior; b) a gestão do PPC foi elencada por todos os coordenadores como uma ação fundamental a ser desenvolvida, mas ainda não existe de forma coletiva e processual; c) o atendimento aos estudantes foi ressaltado pelos coordenadores, professores e estudantes como ação em desenvolvimento e processual, com destaque para os avanços obtidos no plano da ação.

Cabe ressaltar que, entre as atribuições comuns elencadas pelos coordenadores, as que se referem ao trabalho coletivo e gestão do curso foram consideradas mais complexas na implementação, dado o nível de participação dos professores nessas atividades. O atendimento aos estudantes está mais voltado para a ação dos coordenadores, independentemente, no primeiro momento, da decisão coletiva de professores, possibilitando o avanço nas ações de acolhida e atendimento aos estudantes, constituindo atividade fundamental ao desempenho acadêmico.

Alguns desafios para a coordenação dos cursos foram comuns e destacados pelos coordenadores e professores das IES pesquisadas, tais como: a) trabalhar com avaliações internas do curso junto aos professores; b) discutir o ensino e a aprendizagem dos estudantes; c) realizar trabalho coletivo e processual; d) fazer a gestão do curso sem perder a relação afetiva com os pares; e) mudar o foco da coordenação do curso do administrativo para a dimensão acadêmico-pedagógica; f) obter reconhecimento institucional das participações nos NDEs; g) gerar ações institucionais que valorizem o ensino na graduação; h) superar a sobrecarga de atribuições administrativo-financeiras; i) atender às demandas emergenciais.

No UNI Centro, a gestão acontece por meio das reuniões com a administração superior, colegiado do curso e Núcleo Docente Estruturante (NDE), que estava em fase de constituição, sem avanços em termos de propostas para o projeto do curso. Na UNI Privada, a gestão acontece também em função das reuniões com a administração superior, no colegiado do curso; o NDE estava em fase de implementação. Na UNI Pública, a gestão dos cursos se efetiva pelos conselhos e colegiados com pautas voltadas para temas administrativos e acadêmicos, no que se referem aos processos de solicitação dos estudantes, bem como os

financeiros sem, entretanto, haver espaço para a discussão do projeto pedagógico do curso, como um todo.

Na UNI Pública, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) não existe, inclusive não constitui ponto de discussão e passa pelo desconhecimento dessa exigência do MEC, por parte das coordenadoras. Desconsiderar o NDE é decorrente do próprio estatuto e regimento da instituição em que o corpo docente é formado quase que totalmente por doutores e a forma de gestão é por meio de conselhos e colegiados, com princípios democráticos. No entanto, essa condição para ingresso na universidade pública e a gestão por colegiados não garantem o que está disposto na regulamentação do NDE, que tem como objetivo ser um núcleo com atribuição acadêmica de acompanhamento do processo de concepção, consolidação e permanente atualização do projeto pedagógico do curso.

Em relação à escolha do coordenador, a lista tríplice com confirmação da gestão superior é o procedimento do UNI Centro, que representa avanço por aproximar-se dos princípios democráticos de gestão. Houve, na última seleção para provimento do cargo, professores interessados que apresentaram suas propostas ao colegiado que acolheu a indicação para a composição da lista tríplice. Na UNI Privada, o processo de provimento do cargo precisa avançar e aproximar-se dos princípios democráticos para que outros professores tenham oportunidade de coordenar o curso. É importante destacar que no UNI Centro e na UNI Privada o cargo de coordenador de curso tem *status* e é atrativo pela possibilidade de ascensão funcional e pelo fato da gratificação da função.

Na UNI Pública, os nomes são apreciados pelo colegiado do curso, mas é indicação da gestão superior. Existe um movimento anterior a essa apreciação, de convencimento dos professores para assumir a função que não tem uma gratificação considerada razoável e que, somada à desvalorização do ensino, implica a desvalorização do cargo também, visto como um coordenador de assuntos burocráticos.

A referência para a atuação dos coordenadores de curso das três instituições pesquisadas são os saberes da experiência como docentes e alguns, como gestores em outras funções e o compartilhamento de experiências de coordenação com os pares que passaram pela coordenação e com os mais antigos na instituição. São saberes importantes que se configuram pela condição do **estar** na gestão do curso e não em **ser** gestor de curso, o que pode trazer boas experiências e saberes, mas que também alerta para alguns equívocos de gestão pela ausência de formação.

A formação para a gestão do curso é realizada nas instituições pesquisadas por meio de palestras e alguns cursos promovidos pela Assessoria Pedagógica, no UNI Centro, pelo

Programa de formação, na UNI Privada, e por meio de reuniões gerais com o Decanato de Ensino e Graduação, na UNI Pública. Os coordenadores destacaram a necessidade de formação continuada dentro da instituição, com os seguintes temas: legislação, Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, gestão de processos da instituição, gestão de orçamento e gestão de equipes.

O formato dessa formação ocorreria por meio de cursos rápidos e montagem de um manual com questões administrativas pontuais. Essas propostas de formato de curso sinalizam a perspectiva da formação continuada em serviço, o que possibilitaria a discussão no contexto institucional, articulando teoria e prática de gestão. Entretanto, apontam para uma perspectiva de formação aligeirada para resolução de questões pontuais voltadas para a dimensão acadêmico-pedagógica. A formação por meio de uma especialização, por exemplo, pelo tempo de dedicação exigido do coordenador ou daqueles que viessem a exercer a função, não foi considerada pelos interlocutores.

## 5 A COORDENAÇÃO DO CURSO DE DIREITO

*Acho que um bom coordenador é aquele que consegue  
sair da miudeza do dia a dia e pensar no  
aperfeiçoamento pedagógico do curso, então, essa seria  
a minha meta, poder me afastar do trivial  
para poder aperfeiçoar a academia  
(coordenadora Débora).*

O profissional bacharel em Direito tem a possibilidade de ingressar em diversas carreiras, tanto na esfera pública, como na iniciativa privada, além do exercício como profissional liberal da advocacia. O campo de atuação é vasto, como: Ministério Público, Poder Judiciário, Legislativo e Executivo; consultorias; carreira acadêmica e carreira diplomática.

Pelo campo científico/epistemológico da área, o profissional do Direito possui *status* de profissional liberal e, quando ocupa cargos assalariados, é de grande prestígio social, com alta remuneração e por meio de concursos concorridos.

O advogado precisa ter sua inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), instituição que representa a classe dos profissionais da advocacia no Brasil. Para o bacharel, entre as exigências para obter a inscrição na ordem, encontra-se a aprovação no exame da ordem que é realizado três vezes por ano em todos os Estados brasileiros.

As instituições que oferecem o curso de bacharelado em Direito se configuram nesse cenário de exigências internas peculiares de cada IES, exigência do MEC por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que objetiva a avaliação dos estudantes ingressantes e concluintes da graduação e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), com seus códigos de ética e conduta profissional.

A coordenação do curso de Direito é uma atribuição complexa que envolve diferentes atores, políticas internas e externas às instituições e objetiva a qualidade da formação do bacharel. Para melhor compreender a coordenação desse curso, torna-se relevante destacar alguns pontos do cenário do ensino jurídico e os desafios em relação à qualidade almejada diante da complexidade e dinamicidade do contexto social.

A origem do ensino jurídico no Brasil está situada no início dos cursos jurídicos, em 1827. Sem escolas superiores no Brasil, as elites eram enviadas para os estudos superiores à Universidade de Coimbra em Portugal, cujas bases se assentavam no conhecimento clássico europeu. Com a proclamação da independência, tanto no Império como na Velha Republica e na era Vargas, o ensino jurídico baseava-se no ensino tradicional clássico que utilizava a síntese doutrinária da matéria, as fontes bibliográficas, o trabalho com acórdãos, sentenças e pareceres, sem correlação com o contexto social. A principal característica dos cursos

jurídicos desde sua implementação no Brasil era o ensino sujeito à habilidade retórica do docente, transmissor e reproduzidor de informações enciclopédicas e limitadas pelo rigor da dogmática jurídica clássica (BORGES, 2011).

A reforma do ensino jurídico ocorreu na década de 1990 e promoveu a mobilização dos cursos de Direito do país e dos órgãos, como a OAB e o MEC. A consequência dessa reforma foi a reestruturação curricular dos cursos de Direito. A crise no ensino jurídico passa pelo questionamento acerca da finalidade do curso, vinculada à concepção de Direito e à formação do bacharel que atenda às expectativas sociais. Vale ressaltar que essa crise não é exclusiva do campo do Direito, mas da sociedade como um todo que, pela dinamicidade da globalização econômica, gerou mudanças no mundo do trabalho. A reforma do ensino jurídico vai além da instituição de novas diretrizes curriculares, englobando a formação do docente da educação superior, tanto a inicial como a continuada, que possa favorecer sua implementação pela Resolução CNE/CES nº. 09, de 29 de setembro de 2004.

O curso de Direito tem muito prestígio social; muitos jovens e adultos buscam ingressar nas IES fazendo com que o vestibular enfrente alta concorrência. No UNI Centro, Direito e Biomedicina são os mais procurados; na UNI Privada, o curso de Direito também aparece entre os mais concorridos e na UNI Pública é o segundo curso mais procurado no vestibular. Portanto, compreender concepções, dimensões da gestão do curso, atribuições formais e não formais da coordenação do curso de Direito, em três instituições do Distrito Federal, constitui objetivo dentro do cenário de formação profissional na graduação. A análise realizada considera as perspectivas dos coordenadores, professores, estudantes do curso de Direito nas instituições pesquisadas e nomeadas como: UNI Centro, UNI Privada e UNI Pública.

### **5.1 O UNI Centro e a coordenação do curso de graduação**

O curso de Direito do UNI Centro é o maior curso da instituição. Foi criado pelo Decreto nº 62.608/1968 e inaugurado no segundo semestre do ano letivo de 1968, no período noturno, no Colégio Santa Rosa. Foi reconhecido pelo Decreto nº 72.903/1973. O curso funciona nos três turnos, sendo 3.319 estudantes, no matutino; 935 estudantes, no vespertino; 2.327 estudantes no noturno, totalizando 6.581 estudantes, conforme a secretaria do curso. O corpo docente é constituído de 190 professores e participam do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso 50 professores, aproximadamente. A coordenação do curso de Direito foi

designada para um mandato de dois anos, 2010 e 2011, inicialmente; com o fim do mandato, foi prorrogada por mais dois anos.

O coordenador<sup>16</sup> do curso do UNI Centro, professor Diego, situa-se na faixa etária de 40 a 49 anos, concluiu o bacharelado em Direito, em 1993 e fez pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior, ambos na Universidade Católica de Santos. O mestrado e doutorado em Direito foram cursados na Universidade de São Paulo (USP), concluídos em 2002 e 2006, respectivamente. O Pós-Doutorado foi realizado na Universidade de Wisconsin (EUA), em 2006. Quando cursava o segundo ano do curso de graduação, identificou-se com a docência e decidiu que faria carreira como docente, carreira que completou 15 anos, em 2011.

Atualmente, trabalha em regime integral e com dedicação exclusiva na instituição, com uma jornada semanal de 40 horas, assim organizadas: 3 horas para ensino, 8 horas para pesquisa, 3 horas para orientação acadêmica e 26 horas para coordenação. Pela dimensão quantitativa do curso, esse tempo de dedicação à coordenação torna-se necessário.

O coordenador Diego destaca a escalada do curso, enfatizando a necessidade de ajustes em sua organização: *Eu sempre pontuo que a dimensão do curso com aproximadamente 6.500 estudantes é fundamental. A lógica de funcionamento desse curso tem que ser adaptada, mitigada em certo sentido, em relação aos critérios normais, por causa da escala.* Dentro do UNI Centro, o curso representa uma singularidade pela quantidade de pessoas envolvidas no processo formativo e de gestão. O professor Duarte também destacou esse aspecto, em seu depoimento: *O curso é grande e precisamos fazer o melhor com a parte acadêmica e, embora essa seja preocupação de todo curso, quando aumenta a quantidade de pessoas, o que vale para outros cursos, não vale para o Direito.* O curso funciona em um bloco bem estruturado e com condições excelentes para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. A coordenação do curso conta com uma sala ampla, dividida em recepção, sala do coordenador e secretária, e outras salas para a equipe de assistentes. Essas condições para o funcionamento da coordenação representam o diferencial do curso, na IES, em razão da quantidade de estudantes, docentes e pessoal técnico e de apoio.

---

<sup>16</sup> Pseudônimos com a letra inicial do curso foram adotados para preservar os participantes e facilitar somente a identificação do curso, seguidos do nome fictício da IES.

### 5.1.1 A trajetória profissional do coordenador do curso

O coordenador Diego, em sua trajetória de formação na pós-graduação, participou do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino<sup>17</sup> (PAE) na USP, em que teve a primeira experiência como docente. Em uma universidade privada, na cidade de Santos (SP), iniciou a carreira como professor e afirmou em seu depoimento: [...] *era o meu desejo, não foi nada acidental, foi projetado*. O fato de o coordenador ter desejado e planejado a carreira é de suma importância, uma vez que, tanto pela valorização do campo científico do Direito, como pelo *status* do profissional liberal e, por outro lado, pela desvalorização da carreira docente, são elementos que sugeririam outra escolha profissional. A decisão profissional do professor Diego foge ao comum, pois muitos jovens procuram a carreira profissional como advogados para o exercício liberal ou como funcionários públicos em altos cargos bem remunerados. Para Nóvoa (1991, p.15), constituem dois argumentos utilizados pelos professores em relação a sua profissionalidade “[...] o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social”. Assim, podem ser os atrativos para a profissão docente em razão da autonomia e pelo fato de que “[...] sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores” (*Idem*, 1991, p.15).

Na universidade em Santos, foi também coordenador de curso e responsável pelo Núcleo de Pesquisa e representante do curso de Direito nas discussões sobre ensino jurídico, na comissão da OAB. O coordenador demonstra que a docência é seu foco profissional. Afirmou: [...] *a minha carreira, digamos, nuclear é a carreira acadêmica. O resto foi periférico* (coordenador Diego). Tem formação para a docência e investiu na carreira por meio da formação e da atuação docente. Mesmo sendo a docência a primeira opção profissional, o coordenador Diego também atuou como advogado, em Santos. Veio para Brasília e trabalhou no Ministério da Justiça com gestores de políticas públicas, onde utilizou a teoria da administração, depois em gabinete do Senado Federal. Essas experiências foram significativas para o coordenador, como ilustra seu depoimento: *Trabalhei no Ministério da Justiça e sob a minha coordenação havia 33 pessoas. Pelo meu perfil, coordenei algumas atividades e fui coordenado em outras*.

Iniciou o trabalho no UNI Centro em 2000, como substituto, foi orientador e, depois, assistente de coordenação do Núcleo de Pesquisa e Monografia (NPM). Sempre esteve

---

<sup>17</sup> Programa de aperfeiçoamento do ensino (PAE) – USP.

envolvido nas reflexões sobre o projeto político-pedagógico (PPC). Em 2006, quando houve a reformulação do PPC, participou com muitas sugestões que foram incorporadas, inclusive, na matriz curricular e, finalmente, foi escolhido para coordenador do curso.

A formação dos docentes que atuam nos cursos de graduação se reflete em suas práticas pedagógicas, como explicita o coordenador Diego: *Há um perfil de professores formados precedentemente ao processo de revisão do ensino jurídico, da década de 1990, que têm dificuldade de se submeter aos novos parâmetros profissionais.* O depoimento do coordenador nos remete à importância da formação continuada em serviço dos profissionais da educação de todas as áreas do conhecimento por constituir-se em processo de reflexão crítica da prática pedagógica cotidiana, levando em consideração os contextos em que se inserem.

Na gestão do coordenador Diego, a linha de ação sobre o ensino jurídico é destacada pelo professor Duarte: *Existe uma divisão entre aqueles que advogam o ensino mais tradicional e o ensino mais contemporâneo, com pesquisa e diálogo com outros saberes. O coordenador Diego é um professor doutor; então, o que prevaleceu foi o ensino mais contemporâneo.* Essa linha de ação está pautada na formação do coordenador Diego e sua dedicação à pesquisa e ao ensino dentro da instituição. Tem formação pedagógica, fez o curso de Docência do Ensino Superior, como ilustram seus depoimentos. Aponta algumas insatisfações com as teorias pedagógicas que, segundo ele, não dialogam com o campo de conhecimento do Direito e a realidade mercadológica. Na expressão do coordenador: *Existe uma tensão latente entre a teoria pedagógica e a realidade mercadológica. No contato com os pedagogos, percebo que existem alguns tabus, conceitos que são dogmatizados e que atrapalham o diálogo no campo do Direito.* Em seu entendimento, o diálogo entre a teoria pedagógica, o campo do Direito e o contexto sociopolítico-econômico precisa ser menos dogmatizado.

Sua visão é compartilhada com o professor Duarte que expressou sua opinião sobre o ensino jurídico e a Pedagogia: *As palestras sobre Pedagogia que ouvi defendem que o Direito precisa de um ensino diferente, mas não apontam pesquisas [...]. Existe uma tendência a ignorar o que outros saberes têm a dizer a respeito das práticas pedagógicas.*

A questão levantada pelo coordenador Diego e pelo professor Duarte merece reflexão crítica e está vinculada à concepção de sociedade, mundo do trabalho e finalidades da educação. Entretanto, se no campo do Direito os pesquisadores se dedicassem mais às pesquisas relacionadas ao ensino, trariam importantes contribuições ao campo científico do Direito e à docência. Todas essas questões dos princípios e finalidades da educação, bem



como os processos de ensino e aprendizagem dentro do campo do ensino jurídico seriam de grande contribuição na área educacional, pois o ensino no curso de Direito não está desvinculado das questões mais amplas e fundamentais da educação, constatadas pelas pesquisas realizadas.

Estudos e pesquisas realizados na área da educação<sup>18</sup> sinalizam, no espaço acadêmico da educação superior, as diferentes didáticas e pedagogias universitárias, pois, conforme Araújo (2008, p.27), “[...] não se pode afirmar que a pedagogia universitária seja uma só em termos de princípios ou diretrizes, ou mesmo que tenha tido uma estrutura organizativa em um estabelecimento definido, que sustentasse seu desenvolvimento”. Essas pedagogias, como bem destaca o autor, estão em desenvolvimento pela dinamicidade do contexto social e são investigadas, revelando inovações no campo pedagógico. Em pesquisa recente sobre aulas inovadoras na educação superior, esse aspecto das pedagogias e didáticas é aprofundado por Silva (2011).

O coordenador Diego complementou sua ideia, reforçando a não opção pela coordenação: *Não era meu projeto estar na coordenação, porque envolve atividades burocráticas e chatas para quem gosta de ensino e pesquisa*. O ponto destacado pelo coordenador é fundamental, pois se identifica com o ensino e a pesquisa, características fundamentais para a docência dentro da perspectiva do ensinar com pesquisa. Entretanto, em seu depoimento revela que a função de coordenador de curso é pouco atrativa pela sobrecarga de trabalho, mesmo sendo no curso de Direito do Uni Centro que oferece toda a estrutura de apoio ao coordenador.

Por meio de sua narrativa, evidencia uma trajetória ascendente em que buscou a participação no trabalho coletivo, com sugestões e apoio aos colegas. Nessa trajetória revelou traços profissionais de liderança nas funções que exerceu dentro e fora da carreira docente.

### 5.1.2 A coordenação do curso e o modelo de administração

A **concepção** de coordenação do professor Diego sinaliza os caminhos da gestão do curso que envolve o colegiado e o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Em seu depoimento, assim se manifestou: *Discutir, implementar, acompanhar a execução do projeto pedagógico e apreciar a atuação dos professores*. O coordenador enfatiza a dimensão acadêmico-

---

<sup>18</sup> Ver pesquisas da Associação Nacional Pesquisas Educação (ANPED), uma associação longa e que agregou muitas produções acadêmicas. Em outubro de 2012 ocorrerá 35ª Reunião anual da ANPED, em Recife – PE. <http://35reuniao.anped.org.br/> - acessado em 12 de outubro de 2012.

pedagógica na gestão que se constitui como avanço da ação coordenadora, principalmente com as proporções do curso de Direito do UNI Centro, em que outras dimensões da gestão do curso apresentam muitas demandas regimentais, tais como a elaboração de horários semestrais, a distribuição de carga horária para professores e a colaboração com a direção da faculdade para a elaboração do plano orçamentário do curso, entre outras. Entretanto, cabe refletir sobre a apreciação da atuação dos professores, destacada pelo coordenador Diego, no sentido de considerar que está na esfera da avaliação do desempenho profissional na perspectiva da avaliação classificatória para selecionar aqueles que atendem a critérios estabelecidos, para dizer quem está dentro e quem está fora da instituição, sem envolvimento com o avanço do profissional ou voltada para a avaliação emancipadora que inclui processos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica que leva à mudança do desempenho profissional.

Sobre a coordenação do curso com muitas pessoas envolvidas no processo formativo, explicita: *Nosso modelo de administração é matricial<sup>19</sup> e quando explico isso para o pessoal, mobilizo as pessoas em torno de ações, projetos ou atividades* (coordenador Diego). A vivência com administradores públicos no Ministério da Justiça e no Senado Federal tornou-se forte referência para o coordenador que busca implementar na ação coordenadora do curso alguns conhecimentos da área da Administração Empresarial. Esse modelo matricial de administração por projetos revelou-se no plano das ideias declaradas, como intenção muito mais do que no plano do realizado e observado nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante, por exemplo. O coordenador mobiliza os conhecimentos da administração que contribuem com a ação coordenadora, mas também os conhecimentos pedagógicos que compõem sua formação quando destaca a construção do projeto pedagógico do curso de forma processual e coletiva para a instituição educativa que se diferencia muito da empresa. Estes são conhecimentos articulados na gestão do curso pelo coordenador Diego.

Complementa sua visão sobre a base de sua coordenação, destacando a legitimidade dos processos. Afirma: *Quando você coordena sem critérios, as pessoas percebem a arbitrariedade, e quando você lida com arbitrariedade e não com regras em que, universalmente, todos são tratados da mesma forma, você se deslegitima*. Ressaltou a relevância do coordenador de curso agir pautado em princípios de gestão. Destacou, assim, a importância dos critérios e regras claras para que todos trabalhem em igualdade de condições.

---

<sup>19</sup> Modelo matricial de administração - A organização matricial foi criada com a finalidade de estabelecer um sistema adaptável de recursos e procedimentos para atingir objetivos de projeto. Fonte: Revista de Administração de Empresas. [http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901970000400008.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901970000400008.pdf)

Vale destacar que, mesmo atuando como docente há 15 anos, o coordenador Diego não explicita, como referência para sua atuação, os conhecimentos pedagógicos construídos no curso de especialização em Docência do Ensino Superior. Entretanto, esses conhecimentos fizeram parte de sua formação docente e permeiam a gestão do curso, evidenciada pela ênfase dada à dimensão acadêmico-pedagógica quando menciona o Projeto Político-Pedagógico do curso como eixo para a gestão.

Para melhor compreender as ações apoiadas pela concepção sobre coordenação, as **atribuições** foram destacadas pelos interlocutores. São atribuições que se caracterizam como visíveis e invisíveis. A visibilidade está no acompanhamento do trabalho docente, no atendimento aos estudantes e na gestão de funcionários que contemplam a dimensão acadêmico-pedagógica e interpessoal. A administração de recursos financeiros e a manutenção da estrutura física se enquadram na dimensão administrativo-burocrática. A invisibilidade da ação coordenadora está nas demandas de caráter subjetivo e ligada à esfera psicológica e emocional dos estudantes.

Dentro da possibilidade de visibilidade da ação coordenadora, o coordenador Diego referiu-se inicialmente ao acompanhamento do trabalho docente como uma atribuição na coordenação do curso:

*O acompanhamento do trabalho docente com critérios objetivos para adequação ao que determina o MEC e, internamente, aos critérios de proficiência de atuação dos professores, como: engajamento, pontualidade, assiduidade, cumprimento do programa da disciplina, avaliação bem feita, tanto em termos de comando, quanto em termos de conteúdos, critérios de avaliação e bom tratamento com o aluno, professores, funcionários.*

Destacou primeiramente o acompanhamento do trabalho docente nos pontos: programa das disciplinas, avaliação, compromisso com a instituição e relacionamento interpessoal. Esses pontos envolvem a atuação do docente no curso, não só no momento da aula, como também na organização do trabalho pedagógico.

O desempenho do trabalho docente foi destacado pelos estudantes do curso, que enfatizaram o acompanhamento do coordenador em relação à qualidade das aulas dos professores, como indicam os depoimentos:

*Isso é da coordenação acompanhar o professor. Porque eu tive aula com um professor e ele deu poucas aulas, no semestre todo (estudante Diógenes).  
Eu tive um professor, ótima pessoa, mas dá a mesma aula, há uns dez anos. Ele lê o cartãozinho há vários semestres e, mesmo sendo muito bem feito, não tem renovação (estudante Dácio).*

Os aspectos relacionados pelos estudantes focalizam a aula, e como afirma Silva (2011, p. 30),

A aula caracteriza-se pelas relações entre indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam, sendo as práticas em seu interior vinculadas a outros contextos socioculturais, e deve concretizar os objetivos e intencionalidade dos projetos pedagógicos dos cursos e da universidade.

A qualidade das aulas constitui o objetivo do curso que busca a formação de qualidade, e cabe aos gestores e coordenadores de curso a organização pedagógica e a gestão coletiva, pois essa qualidade está relacionada, entre outros fatores, às condições de trabalho oferecidas, à formação continuada e ao PPP do curso. A aula no curso de Direito, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais e a reformulação do ensino jurídico, que apontou a necessidade de contextualização e problematização da prática profissional, exige dos docentes e dos coordenadores dos cursos a devida atenção ao processo didático que envolve o ensinar, o aprender, o pesquisar e o avaliar (VEIGA, 2008) a serem desenvolvidos pelo professor e estudantes na aula. Isto requer o envolvimento do coordenador com o trabalho do docente em processo colaborativo.

No UNI Centro, mesmo tendo o curso muitos estudantes, o acompanhamento é facilitado pela presença de uma equipe de coordenação, como ilustra o depoimento: *Tenho três assistentes diretos e três assistentes de coordenação de núcleos* (coordenador Diego). Pela dimensão do curso, o coordenador conta com essa equipe, o que não é comum, e está relacionado aos recursos financeiros de que o curso dispõe. Pelos depoimentos dos estudantes, esse acompanhamento está em processo de aprimoramento, pois ainda existem práticas que precisam avançar. Essa atribuição é desafiante, pois estabelecer uma interlocução com os professores sobre sua prática pedagógica requer tempo para estudos, planejamentos e abertura do professor, além do PPP participativo e o NDE ativo.

O segundo aspecto destacado pelo coordenador como integrante de suas atribuições refere-se à gestão dos funcionários. Mesmo sendo numeroso o quadro de funcionários envolvidos no curso, é possível acompanhar o trabalho, pois há uma equipe de coordenação. Os estudantes evidenciaram pontos relacionados à gestão dos funcionários. Os seguintes depoimentos são ilustrativos:

*As pessoas na recepção da coordenação tentam mostrar de todas as formas possíveis que entre eles e você tem uma barreira. Eles estão na coordenação, num pedestal e a gente estaria por baixo* (estudante Diógenes).

*Tem que ter uma gestão mais rigorosa em cima disso, uma fiscalização pra ver o que está sendo feito pelos funcionários* (estudante Dagmar).

*[...] eu penso que, às vezes, nem eles têm ciência de que estão trabalhando no curso* (estudante Dagmar).

Esses aspectos deixam transparecer algumas dificuldades que os estudantes enfrentam no curso, no relacionamento com o corpo de funcionários. Apontaram algumas sugestões para a melhoria no atendimento, por parte dos funcionários e da coordenação:

*Eu acho que tudo está extremamente vinculado. Não tem como um assistente ou um coordenador fazer um trabalho bom se ele depende de outras pessoas, do funcionário, do estagiário, do monitor (estudante Diógenes).*

*A sugestão que eu tenho é de proximidade com os estudantes (estudante Diógenes).*

*No meu ponto de vista, para ter melhoria em curto ou médio prazo, tanto o coordenador como os assistentes deveriam começar a interagir mais com os setores (estudante Dagmar).*

As sugestões apontadas indicam a necessidade de maior envolvimento da equipe de coordenação com os estudantes para a realização da avaliação do trabalho desenvolvido. Essa proximidade possibilita o diálogo mais aberto que traz avanços para a gestão do curso.

O terceiro aspecto refere-se aos recursos financeiros para o curso. O coordenador participa, dando sugestões na utilização e alocação de horas aos docentes, como ilustra o depoimento: *Faço a alocação de horas de trabalho e, eventualmente, pedidos de compras de instrumentos ou sugestões para as instalações físicas. Enfim, sugiro, indico, não autorizo a despesa.* Essa gestão financeira é centralizada na direção superior do UNI Centro, sendo que o coordenador não tem envolvimento direto na autorização de gastos, mas é responsável pela organização do espaço físico e dos equipamentos, como afirmou: *Dou atenção ao bom funcionamento da estrutura física e recursos: computador, ar condicionado, retroprojector, sala dos professores, núcleos de práticas.* Essa dimensão eleva a qualidade do curso, pois influi nas condições de trabalho do corpo docente, discente e funcionários.

O quarto aspecto do trabalho como coordenador foi o atendimento aos estudantes, e o coordenador Diego enfatizou a atenção dada: *Sobre os estudantes existem as ponderações em relação aos professores que são mais ou menos assíduos, pontuais, cordiais. Essas questões todas estão em jogo.* Esse aspecto parece ser relevante para o coordenador, que procurou aproximar-se dos estudantes na tentativa de ouvi-los e buscar algumas melhorias que foram evidenciadas por eles.

O coordenador Diego destacou certas demandas relacionadas aos estudantes e que não estão instituídas no regimento da IES, que apresenta no Art. 29, nos itens de I a XI, atribuições ligadas às dimensões administrativo-financeira e pedagógica, mas que estão indiretamente ligadas aos estudantes. Seu depoimento aponta essas questões:

*Existem demandas dos estudantes que deságuam na coordenação e, muitas vezes, são existenciais e de doenças como depressão, transtornos. No fundo,*

*é uma carga grande que você recebe. O nível de estresse e tensão é muito grande, é uma demanda emocional, invisível para quem olha para a coordenação de fora da situação.*

A invisibilidade de algumas atribuições do coordenador de curso segue na mesma linha das atribuições dos docentes. Tardif e Lessard (2005) destacam duas maneiras de compreender o trabalho docente: o trabalho codificado e o não codificado. O codificado envolve as atividades instituídas pelas normas e regimentos e pela prática assumida por todos, em que o controle é possível; o trabalho não codificado relaciona-se ao informal da atividade docente e abarca a invisibilidade de ações, não é previsível e rotineiro, ou seja, é contingencial e flexível. Assim, tanto os professores-coordenadores como os professores em regência recebem essas demandas invisíveis. É um trabalho que envolve o relacionamento interpessoal e, portanto, as pessoas trazem toda carga emocional da subjetividade humana e na vida acadêmica precisam ser consideradas dentro da instituição.

Para o coordenador Diego, diante dessas atribuições e demandas invisíveis, existem possibilidades que precisam ser consideradas. Assim se posiciona: *Você tem que se preservar, ao mínimo, porque você não é o 'Superman' e o aluno não vem aqui dizer que o dia está lindo.* Neste depoimento o coordenador considera o lado de sua saúde física e emocional, levantando a discussão sobre adoecimento em função das atividades profissionais. Destacou também a importância de algumas habilidades relacionais para essa função que exerce. Essa dimensão está relacionada ao equilíbrio emocional, às condições de saúde dos gestores que adoecem em razão das pressões do cotidiano nas instituições e que dificilmente são assumidas publicamente.

As possibilidades para a atuação de coordenador a fim de obter bons encaminhamentos e resultados nessas situações são indicadas no depoimento:

*Ou você trabalha, generalescamente, sem alteridade nenhuma e trata os costumes 'do jeitão', da regra, que não é o meu perfil, não consigo fazer isso, jamais conseguiria. Ou você consegue um grau de alteridade e percebe a situação do outro e tenta dar respostas minimamente satisfatórias (coordenador Diego).*

O coordenador revelou em seu depoimento a característica de sua forma de atuação que perpassa pela formação pessoal e profissional em que adota como princípio a alteridade. Sinaliza também para o perfil que se aproxima da liderança democrática e que, principalmente para a coordenação de curso com envolvimento de uma quantidade grande de pessoas, como é o caso do UNI Centro, a democracia é fundamental para que as relações sejam dialógicas e o processo, participativo.

O coordenador Diego destacou dois aspectos que compõem a gestão e que considera como dificultadores da função de coordenador do curso de Direito: *A lógica da maximização de resultados e da eficiência aplicável às instituições privadas é um dificultador para o objetivo da qualidade do curso.* Com a constituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no curso, solicitou o pagamento extra aos professores pelas reuniões aos sábados, o que gera certo conflito entre a lógica de mercado, a maximização de resultados financeiros e a qualidade do curso. *Toda vez que eu incremento em termos de atuação do professor, tenho que crescer a remuneração.* Esse é um aspecto da gestão de cursos de graduação que precisa ser considerado, uma vez que o custo muito alto gera mensalidades altas, selecionando os estudantes por seu poder aquisitivo.

Outro aspecto dificultador na coordenação de curso relaciona-se com o campo epistemológico do Direito e com o ensino do Direito, pois, como afirmou o coordenador, os professores que atuam no curso são autorreferentes e pautam-se somente nos conhecimentos que possuem sem se preocuparem com outros conhecimentos. O depoimento do coordenador Diego aponta essa questão: *Os professores pensam que não precisam atualizar-se, porque são qualificados. São juízes, desembargadores, procuradores, advogados, é o perfil docente no curso.*

Os professores Duarte e Dilon destacaram o embate entre o ensino mais tradicional e o contemporâneo entre os professores, como um ponto dificultador:

*Os dois grupos estão defendendo o que consideram correto junto ao diretor acadêmico. O objetivo da coordenação é administrar esse conflito e buscar as mudanças de forma lenta para melhor adaptação às condições institucionais, respondendo às demandas (professor Duarte).*

*O ensino de Direito, hoje, está esgarçado e com uma necessidade de incorporar diálogos com outros saberes. Então, essas duas coisas estão brigando. E o Diego é doutor em Filosofia do Direito e é aberto ao diálogo [...] (professor Dilon).*

A questão do campo do conhecimento do Direito e o ensino do Direito estão relacionados ao *status* profissional presente na sociedade e que corrobora a ideia de que, para ser professor, não precisa de formação específica, pois os conhecimentos do campo são mais importantes. Entretanto, o depoimento do professor sinaliza a possibilidade de mudança das práticas pedagógicas dos professores pelas dificuldades em relação ao próprio ensino do Direito.

### 5.1.3 A participação como princípio da gestão e do NDE

A gestão do curso de Direito no UNI Centro também foi destacada pelos interlocutores da pesquisa e os depoimentos foram significativos, evidenciando aspectos importantes para a coordenação do curso. É organizada por meio do colegiado do curso, reuniões com a gestão superior e o NDE do curso.

No UNI Centro a escolha do coordenador Diego foi pela lista tríplice, com indicação dos pares. Essa forma de seleção se encaminha para o princípio da participação da gestão democrática. Em relação à escolha para o cargo, o coordenador identifica dois fatores: o primeiro, a exigência de titulação básica para coordenador, pós-graduação *stricto sensu*, e o segundo, a trajetória do professor na instituição, como afirma em seu depoimento: [...] *imagino que a minha legitimidade em relação a minha capacidade de desenvolver o trabalho frente aos colegas me levou à coordenação*. Esses elementos indicam a formação para a pesquisa e conhecimentos, e o compromisso com a prática docente, compondo os atributos que o legitimam para a função de coordenador.

O curso de Direito do UNI Centro trabalha com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) que se constitui como grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento do processo de concepção, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso, conforme a Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010. É composto por 50 professores.

A estrutura organizada pela coordenação do curso para trabalhar com o NDE é muito interessante e se aproxima dos princípios da gestão democrática que pressupõe a participação dos atores envolvidos no processo educativo. O coordenador Diego destaca que o NDE é uma forma de gestão inovadora. Em seu depoimento, afirmou que não existia tipo algum de colegiado de professores voltado para a discussão pedagógica do curso de Direito no UNI Centro. Os professores do curso também apoiam essa iniciativa do MEC, em relação ao NDE, como ilustram os depoimentos:

*É uma coisa do MEC que foi superbacana, do ponto de vista estratégico, e, mesmo sendo obrigatório, poderia ser pouco efetivo, criar e fazer uma coisa 'fake', mas não acontece assim no UNI Centro* (professor Dilon).

*Tudo é discutido no NDE. As decisões fundamentais que são marcos, as ideias gerais do curso estão passando pelo NDE com maior ou menor internalização pelo grupo* (professor Duarte).

O professor Duarte apontou uma questão que é limitadora no Núcleo Docente Estruturante (NDE), quando afirmou: *no NDE, a maioria dos professores integrantes é horista. Não é como a universidade pública onde a maioria dos professores é de dedicação*



*exclusiva*. Essa limitação levantada pelo professor aponta para duas questões: a lógica do mercado e os resultados financeiros das IES, o custo que esse colegiado gera com pagamentos extras aos professores e o interesse dos professores em tempo integral de participarem das reuniões, aos sábados, pois trabalham na IES dois turnos semanais. Essa é a questão do tempo destinado para planejamento e organização do professor para suas atividades docentes que não estão incluídas em sua carga horária de trabalho. Mesmo com essa limitação, a importância do NDE não foi colocada em questão pelos interlocutores.

A coordenação do curso de Direito do UNI Centro, no primeiro semestre de 2010, desenvolveu diversas atividades, das quais destaco: a apresentação da legislação e do objetivo do NDE na instituição; o plano de trabalho para a elaboração do novo PPC, reformulação do currículo; a elaboração de política de aquisição para a biblioteca do curso, no primeiro momento. Na sequência, ocorreram outras atividades, como revisão do PPC e as linhas centrais adotadas: perfil do egresso, disciplinas e conteúdos, bibliografia básica de cada disciplina, metodologias, discussão dos planos de ensino, avaliação da matriz curricular em andamento e outros. A organização da coordenação do curso com o NDE constituiu um ponto de avanço, pois é uma atividade complexa que requer competência e compromisso para implementação do núcleo de forma dinâmica e que alcance seus objetivos.

Os professores interlocutores destacaram a importância do Núcleo Docente Estruturante pela possibilidade de organização da gestão do curso e pela discussão coletiva acerca do PPP do curso. Revelam também que o UNI Centro está implementando o NDE com vistas à melhoria da qualidade dos cursos e não meramente para atender a um critério de avaliação de cursos pelo MEC. Os interlocutores destacaram algumas mudanças com a implementação dessa instância em seus depoimentos:

*O NDE teve impacto no conjunto de ações da gestão do curso. O curso está sendo redesenhado, a monografia com diálogo interdisciplinar e a gestão compartilhada (professor Dilon).*

*No caso do núcleo de monografias, a orientação do professor ao aluno, por exemplo, o registro a partir da plataforma eletrônica vai mudar muito a trabalho de orientação (professor Duarte).*

*Então, o que estou vendo acontecer é uma questão de identidade do curso que vai sair com profissionais capacitados na relação do Direito com a Política Pública (professor Duarte).*

As mudanças ocorridas no curso com a gestão do coordenador Diego e com o núcleo foram evidenciadas pelos professores e estudantes. Os professores destacaram a informatização do curso, o diálogo com o MEC e a alteração do corpo docente:

*Um curso grande, você precisa de sistema de informática, gente capacitada e de procedimentos para os funcionários. Demoramos dois anos para conseguir avançar (professor Duarte).*

*As mudanças têm relação com a gestão atual e com o diálogo com o MEC que dá um perfil mais qualificado para o curso. O coordenador acredita no ensino de qualidade como o MEC orienta, em grande parte (professor Dilon).*

*Para algumas mudanças no corpo docente, o coordenador aproveitou as regras gerais do MEC; agora, não pode mudar tudo ao mesmo tempo (professor Dilon).*

Os estudantes ressaltaram o avanço no diálogo e a melhoria do curso no turno vespertino.

*O professor Diego está tentando fazer nova gestão, passou nas salas e conversou com os alunos e alguns fizeram algumas queixas. Também fiquei sabendo que ele observa o comportamento dos funcionários (estudante Dafne).*

*A questão do curso no turno da tarde, eu gostei da mudança, porque o curso à tarde era muito marginalizado, davam mais importância para os turnos da manhã e da noite (estudante Dagmar).*

Alguns professores integrantes do núcleo, em seus depoimentos, elaboraram algumas sugestões para a atuação da coordenação do curso: *Discutir questões que perpassam disciplinas do mesmo semestre* (professor Djalma); *Poderiam ser institucionalizadas reuniões entre os professores do mesmo semestre e outras com os professores da mesma disciplina* (professor Danilo). Essas sugestões se relacionam ao fato de os professores integrantes do NDE terem discutido, nas reuniões observadas, planos de ensino e a bibliografia básica das disciplinas. Essa atividade proposta pela coordenação gerou o encontro entre os professores para discutirem, dando oportunidade de visualização do curso como um todo e as possibilidades de diálogo pedagógico entre os professores.

#### **5.1.4 A formação para gestão do curso**

A formação para gestão dos cursos de Direito constituiu-se como destaque na atuação do coordenador. Os cursos de formação inicial, licenciatura e bacharelado não têm como objetivo a formação docente para atuação do gestor. Nesses cursos a formação para a gestão não é específica, a não ser em cursos como Pedagogia para a gestão escolar e Administração, e áreas afins que abarcam o tema da administração organizacional.

O coordenador Diego declarou que não tem curso de gestão da educação: *Não participei de nenhum curso específico de gestão, porque não tive mesmo. Então, acho que falta aos coordenadores essa capacitação acadêmica.* Valoriza a formação na gestão, mesmo

não tendo buscado essa formação, ao longo da carreira. No exercício da função de gestor, sentiu a dificuldade e a importância dessa formação, bem como do suporte pedagógico, mas acredita que as coordenações dos cursos necessitam de suporte psicológico, como indica seu depoimento: *Precisamos de suporte psicológico, porque temos muitas demandas: professores que brigam com estudantes; estudantes e professores que se apaixonam; estudantes que odeiam o professor, e o coordenador tem que ter a capacidade de lidar com isso.* É um aspecto da formação profissional que não se refere somente aos coordenadores de curso, mas à formação docente, bem como à formação de modo geral por tratar-se das relações humanas interpessoais que requerem o desenvolvimento de muitas habilidades.

O coordenador Diego, ao abordar a formação do gestor, sugeriu que poderia ocorrer no lócus da própria instituição: *Eu acho que na instituição, porque os problemas do curso de Direito podem ser os mesmos de outros cursos, com maior ou menor grau.* E acrescenta: *O lócus adequado seria no curso de Direito pelo tamanho, seria um núcleo de apoio pedagógico aos professores do curso.* Ao mesmo tempo em que indica ser a instituição o lócus adequado pela possibilidade de compartilhamento entre os diversos cursos, contraditoriamente, cita a necessidade de formação específica dentro do curso de Direito. Essa visão pode estar apoiada na questão do campo epistemológico do Direito, o ensino jurídico e a tensão entre a Pedagogia e outros campos do conhecimento. Vale destacar que a formação continuada é organizada pela Assessoria Pedagógica da Diretoria Acadêmica da IES e oferecida aos coordenadores e professores. Conta com a participação de alguns docentes, mas muitos deixam de comparecer. Entretanto, há necessidade de maior compromisso com a própria formação.

## 5.2 A UNI Privada e a coordenação do curso

Na UNI Privada, o curso de Direito teve seu início em 1995 e é o maior da instituição, com carga horária de 3.900 horas, podendo ser integralizadas em, no mínimo, 10 semestres e no máximo, 16. Funciona nos turnos matutino e noturno, com 3.350 estudantes, sendo 1.730, no matutino, e 1.620, no noturno. O corpo docente compõe-se de 88 professores e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso é constituído por oito professores.

Sobre o curso de Direito na UNI Privada, o coordenador Davi ponderou que as condições institucionais são favoráveis para o bom funcionamento do curso, quando afirmou que: *É difícil encontrar uma faculdade que não tenha cadeira, sofá, ar-condicionado, quadro bom, biblioteca, o prédio bonito, então isso está superado. Não que a gente tenha resolvido tudo, mas foi superado esse aspecto.* Está entre as melhores e maiores instituições do Distrito

Federal. As condições de infraestrutura são boas, como destacou o coordenador, mas esse aspecto não é um diferencial significativo; o que conta é a qualidade dos cursos.

A UNI Privada tem excelentes instalações físicas e suporte técnico-administrativo, mas o coordenador apontou outros desafios para a instituição, conforme seu depoimento: *Agora, os cursos estão se colocando no mercado a partir de ajustamentos claros, com situações muito concretas previstas no planejamento institucional. A UNI Privada quer buscar seu lugar de melhor instituição privada do DF.* Essa situação aponta para a necessidade de cuidar da qualidade dos cursos na instituição que vai além das condições objetivas de trabalho e perpassam o trabalho pedagógico dos cursos sob a responsabilidade das equipes gestoras, em todos os níveis.

### 5.2.1 A trajetória profissional do coordenador do curso

O coordenador Davi<sup>20</sup> situa-se na faixa etária de 40 a 49 anos, concluiu o bacharelado em Relações Internacionais, em 1984 e em Direito, em 1989, na Universidade de Brasília (UnB). Fez pós-graduação *lato sensu* em Administração do Direito Público, em 1992, quando também cursou a disciplina Didática no Ensino Superior em Recife, Pernambuco. Concluiu o mestrado em 1995, na UFPE, em Ciência Política e faz o doutorado em Ciências Jurídicas e Sociais, na Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Destacou: [...] *a minha formação dialoga com vários campos do conhecimento, ou seja, Ciência Política, Direito, Filosofia, Sociologia.* A formação pedagógica do coordenador é fundamental, uma vez que os profissionais, principalmente bacharéis, identificam-se muito mais com o campo científico de sua área de formação inicial do que com a profissão docente. A valorização da formação pedagógica pelo coordenador Davi fica evidenciada pelas opções que fez ao longo da trajetória profissional.

O coordenador Davi trabalhou como docente na UNI Privada e, depois de algum tempo, solicitou seu desligamento para iniciar reflexões sobre o ensino jurídico por um ano. No final de 2009, foi convidado pela pró-reitoria de graduação da instituição para retornar e assumir a função de coordenador do curso. Trabalhou como docente em algumas IES em Brasília e em outras cidades, com experiências marcantes, como afirmou: *Acredito que isso tenha de algum modo criado uma percepção da prática como professor.* Com a ausência da formação para a docência, o profissional bacharel busca como referência para a prática a

---

<sup>20</sup> Pseudônimos com a letra inicial do curso foram adotados para preservar os participantes e facilitar somente a identificação do curso, seguidos do nome fictício da IES.

vivência como estudante, as experiências e os saberes compartilhados com os colegas que, muitas vezes, também não têm formação pedagógica.

Na UNI Privada trabalha em regime integral e com dedicação exclusiva com uma jornada semanal de 40 horas, assim organizadas: 4 horas para ensino, 12 horas para pesquisa, 4 horas para orientação acadêmica e 20 horas para coordenação. Atua como docente há 23 anos e nunca exerceu função de coordenador, antes da UNI Privada. Em seu depoimento, destacou que não planejou ocupar essa função: [...] *nunca me vi coordenando um grupo de professores. Na verdade, esse percurso é totalmente acidental. Na minha vida, nunca me programei para fazer outra coisa que não fosse sala de aula.* O coordenador coloca-se como professor e, quando assume a função de coordenar o curso, sinaliza a disposição para a nova função na carreira para a qual não teve formação específica.

### 5.2.2 A coordenação do curso: o processo coletivo

O coordenador Davi evidenciou sua **concepção** sobre coordenação do curso. Ao refletir sobre o tema, assim se expressou: [...] *é gestão de pessoas no ambiente da Educação Superior. Isso não está pronto e vem de um conjunto de conhecimentos e práticas que, somadas, criam um campo diferente de aprendizado e de troca de experiências.* E ainda complementou: *O foco é o projeto do curso, é um processo em que você é parte dele.* Essa concepção do coordenador destaca a dimensão humana na gestão e a possibilidade do aprendizado e do compartilhamento das experiências, detectando a ideia da incompletude do ser humano que é um ser histórico (FREIRE, 1987) e a possibilidade de construção de sua humanidade em várias dimensões. Coloca o projeto pedagógico do curso como foco da ação coordenadora, em dois aspectos: a ação coordenadora como referência para o grupo e a processualidade e a participação no trabalho de coordenação, sendo que essa concepção se situa na gestão democrática que tem a participação como um de seus princípios.

O coordenador complementou sua ideia destacando que coordenar um curso tem prazo para terminar: *A coordenação tem um prazo de validade. O meu prazo de validade é para implantar o projeto para o qual nós viemos.* Esse *prazo de validade*, nas palavras do coordenador, nos remete a duas ideias. A primeira como terminalidade do mandato de coordenador e transitoriedade da função que possibilita a permanente renovação na equipe de gestão, mas que também pode ser um dos elementos que dificulta o investimento do professor na formação para a gestão, uma vez que é transitória em sua trajetória profissional. A segunda

ideia é a de tempo para determinadas finalidades e concepções na gestão do curso e no projeto pedagógico do curso, ou seja, tempo para quê? Para que tipo de projeto?

Ao abordar a inovação e o projeto político-pedagógico, Veiga (2003, p.268) considera: “[...] como ação regulatória ou técnica e como ação emancipatória ou edificante”. A autora enfatiza que o projeto político-pedagógico, tanto de uma escola ou de um curso, “[...] na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (*Idem*, p. 272). Nessa perspectiva, o tempo para organização do PPP é um tempo racionalizado, fragmentado e sem articulação com outros tempos de planejamento coletivo. Veiga (2003) também considera outra linha de elaboração do PPP, na perspectiva da inovação emancipatória, que se constitui como “[...] um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir [...]” (*Idem*, p. 279). Nessa perspectiva, o tempo de gestão e coordenação do curso será um tempo organizado para o trabalho coletivo e que propicia o vínculo entre os envolvidos na elaboração, implantação e avaliação do projeto do curso. Assim, podemos pensar na organização do tempo diante das finalidades educativas e concepções que permeiam o campo de conhecimentos da gestão, como tempo para o trabalho individual, fragmentado e excludente e o tempo para o trabalho colaborativo, emancipatório e acolhedor. A utilização dos tempos para a organização do curso evidencia também as concepções acerca do PPP e da gestão do curso adotada pelo coordenador e direção da faculdade.

O coordenador Davi, ao detalhar suas **atribuições** como coordenador do curso de Direito, cargo que ocupa há um ano e meio, destacou atribuições que estão mais voltadas para as dimensões acadêmico-pedagógica e administrativa. Revelou o que considera ser a principal: [...] *é ter o projeto do curso casado com o projeto da universidade. É importante a articulação para que o curso se mova na direção proposta e cuidar para que todos estejam comprometidos com isso.* Estabelece como principal atribuição o projeto do curso que considera como projeto maior da instituição. Em que momento da trajetória de formação profissional essa questão serviu como objeto de reflexão para um bacharel em Direito? A importância dada à relação de interdependência do projeto do curso e do projeto institucional que se constitui, para o coordenador Davi, em eixo da ação coordenadora, pode estar ancorada em sua formação pedagógica, no curso de Didática no Ensino Superior de que participou na UFPE.

O professor Doroteu também destacou a importância do projeto na ação coordenadora do curso, no depoimento: *A questão da coordenação é essencial para consolidar o projeto e superar a ideia de docência na educação superior como voluntarismo.* Para o professor, o projeto do curso consolidado contribui para a formação continuada dos docentes, que se constitui como um dos programas da IES. Algumas ações foram desencadeadas para a implementação do projeto pedagógico do curso e destacadas pelo coordenador:

*Foi feito o diagnóstico de todo o curso, criamos a avaliação de professores e alunos, avaliações institucionais, o congresso estudantil com cerca de mil estudantes e os professores dialogando sobre o Direito, o curso e seus problemas para a reformulação do projeto pedagógico.*

São ações fundamentais para a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso dentro dos princípios da gestão democrática que busca esse diálogo com os diferentes atores da instituição superior, com vistas à qualidade do curso. O coordenador Davi destacou ainda: *A coordenação se colocou à disposição de todas as atividades pedagógicas do curso, personagens que nós nunca tivemos aqui dentro.* Reforça o trabalho da equipe coordenadora do curso e a valorização da dimensão acadêmico-pedagógica que tem como base a formação como docente e os conhecimentos sobre a docência na educação superior.

O coordenador Davi destacou outras atribuições, como organização da grade horária e questões administrativas relacionadas aos professores do curso, e o atendimento aos estudantes foi considerado atribuição de muita importância, no depoimento: *Estou aqui para gerenciar a grade horária, questões administrativas do professor e o mais importante: o atendimento aos alunos, a reclamação e problemas dos alunos.* O trabalho desenvolvido pelo coordenador em relação aos estudantes foi considerado como ponto de avanço em sua gestão e alcançou outras ações, além do atendimento às demandas pontuais.

Os estudantes indicaram alguns pontos sobre a coordenação do curso, tais como: papel do coordenador, visão geral do curso, atendimento às demandas dos estudantes, como ilustram os depoimentos: *Acredito que o papel do coordenador é justamente estar atento para inovar, buscar alternativas para que o conhecimento chegue ao aluno* (estudante Durval). O estudante aponta para a necessidade da inovação no curso que possa fazer avançar o ensino. A estudante Dinorá ressalta o aspecto da inovação no curso ao afirmar que: *O coordenador de um curso tem que ter a visão do todo e das necessidades que os alunos apresentam e as inovações possíveis.* O elemento da inovação pedagógica foi destacado pelos estudantes que sinalizam sua importância para o ensino e a aprendizagem. A estudante exemplifica a

inovação em relação ao trabalho de conclusão de curso, no trecho: *Por exemplo, as novas modalidades de trabalho de conclusão de curso que o coordenador Davi trouxe são uma situação inédita no DF, com algumas dificuldades por serem uma inovação* (estudante Dinorá). Os trabalhos de conclusão de curso (TCC) podem ser apresentados pelos estudantes em várias modalidades, como: artigo, portfólio, ensaio, monografia.

Outro aspecto que se constitui como avanço na coordenação do curso para os estudantes refere-se ao retorno dado às demandas, como indica a estudante Daniela: *Muito do que é levado para a coordenação é discutido e tem retorno. Hoje, você pega uma declaração com facilidade e tem acesso ao professor. A meu ver, está sendo proveitosa a mudança.* A importância conferida aos problemas e ou dificuldades dos estudantes na trajetória acadêmica constitui um dos elementos que contribuem para a qualidade da formação, pois o estudante sente-se acolhido e tem facilidade em resolver seus problemas, trazendo-lhe tranquilidade. Assim como o retorno às solicitações dos estudantes, também a forma como são recepcionados na coordenação tem importância, como afirma a estudante Dilma: *A coordenação se faz presente desde a recepção. Então, o aluno sente a receptividade do local a partir daquela pessoa que faz o primeiro contato.* Essa questão destaca a atuação dos funcionários que trabalham no curso e indica a importância dada pelos estudantes à forma como são recebidos na coordenação e a importância dada a suas demandas.

A intervenção pedagógica foi um aspecto elencado pelos estudantes e professores do curso de Direito da UNI Privada, ao discutirem as atribuições da coordenação de curso de graduação. A intervenção pedagógica entendida como ação planejada, com base em diagnóstico do contexto educativo em questão, favorece a construção de outras possibilidades de realização do trabalho do docente e dos estudantes. No curso de Direito da UNI Privada, essa intervenção foi composta de algumas ações implementadas pela equipe de coordenação de curso e consideradas pelos interlocutores. O coordenador Davi enfatiza a democracia, a ética e a transparência como princípios da gestão que são adotados na intervenção pedagógica, como ilustra o depoimento:

*Partimos da gestão republicana<sup>21</sup>, ética, transparente, que presta contas, e ao mesmo tempo, tem opiniões claras. Quando a gente começa a fazer as intervenções pedagógicas, como nós chamamos, se avaliamos que tem que ser avançado tal campo, nós vamos dizer isso para professores e alunos, sem nenhum tipo de receio, mas numa relação respeitosa. Por exemplo, dizemos que tivemos ocorrências, como atrasos, problemas com alunos, se a aula tem*

---

<sup>21</sup> Gestão Republicana – gestão que adota princípios republicanos – Constituição da República – é o “princípio dos princípios”. O princípio republicano orienta todo o ordenamento jurídico cuja premissa é prevalência do interesse da maioria. Fonte: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI) [www.conpedi.org.br](http://www.conpedi.org.br), acessado em maio de 2011.



*tais e tais problemas e que queremos fazer uma reflexão sobre isso, com os alunos acontece o mesmo.*

A expressão gestão republicana está dentro do universo do conhecimento do Direito, mas podemos fazer a transposição para a gestão democrática que adota os princípios da participação, da ética e da transparência. A intervenção pedagógica, explicitada pelo coordenador, refere-se à avaliação do trabalho realizado pelos professores e estudantes visando ao bom desenvolvimento das atividades do curso e que necessitam de atenção e acompanhamento por parte da coordenação. Não é uma ação simples, uma vez que se localiza no centro da atividade docente, ou seja, levanta questionamentos acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com os estudantes. O coordenador Davi exemplifica algumas ações realizadas pela coordenação:

*Nós fizemos uma reunião com todos os professores para discutir os planos de ensino, ou seja, os professores têm um plano de ensino mínimo, que ao longo do tempo foi distorcido. Muita gente topou, outros não e a gente fez o quê? Eles têm que depositar o plano de ensino na direção. Estamos fazendo uma prova dos conteúdos que estão no plano de ensino oficial e cada professor tem que entregar, depois da avaliação feita, sua prova no curso para verificarmos isso.*

Essa intervenção se aproxima do caráter de supervisão como fiscalização para punição ou correção de algo considerado “errado” por alguém totalmente fora do processo. Assim, pode levar à rejeição da ação proposta por ser entendida como uma invasão e, conseqüentemente, não possibilita a reflexão crítica do professor sobre sua prática docente. No depoimento do coordenador Davi, a dificuldade por parte dos professores em aceitar essa ação pedagógica da coordenação fica evidenciada: *O ego acadêmico não permite lidar com isso com tranquilidade. Alguns dizem que é uma intervenção desrespeitosa, abusiva porque invade a liberdade acadêmica. Mas o que é liberdade acadêmica? É a liberdade de fazer o que se bem entende?* Mesmo sendo reconhecida como uma atribuição do coordenador, não é simples o questionamento, pois entra no campo da subjetividade humana e nem todos os professores aceitam esse questionamento pedagógico com facilidade se não passar por uma construção coletiva, ou seja, o envolvimento de todos os professores do curso.

Outro aspecto que compõe o pano de fundo da intervenção pedagógica está voltado para certo tipo de “pacto de mediocridade”, nas palavras da professora Dira em seu depoimento: *Tivemos um professor que dava aula de vez em quando, não aplicava prova e, no fim do semestre, perguntava para o aluno quanto merecia na avaliação. O aluno que amou o pacto da mediocridade, lá atrás, chegava ao semestre seguinte com dificuldades.* As estudantes Dilma e Dulce também comentaram esse aspecto:

*[...] tem professor que só faz a leitura do conteúdo em sala e a gente só fica lendo (estudante Dilma).*

*Como a média é sete, na UNI Privada, eu me dedicava absurdamente, chegava em casa e ia revendo as matérias. Mas fui percebendo que alguns professores não cobravam dos alunos, até mesmo em sala de aula ou na prova e você acaba ficando preguiçosa e foi assim um bom tempo (estudante Dulce).*

A prática docente foi colocada em questão nesses depoimentos, indicando que esta é preocupação de professores e estudantes, bem como está associada à coordenação dos cursos de graduação. Muitas vezes o professor facilita o processo de avaliação para não ser cobrado pelos estudantes, abrindo um viés no trabalho pedagógico que se contrapõe à ética, ao compromisso com o ensino e à aprendizagem dos estudantes. A coordenação do curso realizou reuniões com os professores para discutir os planos de ensino que foram, posteriormente, entregues à coordenação e implementou a avaliação da aprendizagem elaborada por equipes de professores das disciplinas e aplicada a todos os estudantes. Para a coordenação do curso, foram ações pedagógicas que procuraram melhorar a qualidade do ensino.

A preocupação com a qualidade do curso é outro ponto que fundamenta a intervenção pedagógica, como ilustram os depoimentos: *Então, acho que a coordenação tem que acompanhar de perto o trabalho dos professores para ver como eles vão atuar em sala e planejar* (estudante Dilma). O estudante Durval também aponta o trabalho da coordenação quando afirma: *O trabalho da coordenação é justamente olhar para dentro do curso e buscar meios de aprimorar o ensino e prezar a qualificação dos professores para que tenham uma boa didática, não somente títulos de juiz, promotor, defensor público*. Destacaram, assim, a importância do acompanhamento do trabalho docente em busca de melhor qualidade.

Os depoimentos indicaram a qualidade das aulas como atribuição do coordenador. O acompanhamento em relação aos planejamentos e à formação continuada dos professores têm relação com a qualidade das aulas, também. Essa é uma atribuição complexa, uma vez que envolve de certa forma a avaliação do trabalho realizado pelo professor e estudantes, mas na dimensão do trabalho colaborativo pode ser desenvolvida.

A estudante Dulce considera que esse aspecto do acompanhamento e da cobrança da qualidade está mais visível com a coordenação atual: *Com essa coordenação, agora está havendo uma dinâmica melhor e a cobrança é maior do que era no início*. Identifica avanço na coordenação do curso pela cobrança e pelas ações junto aos professores e estudantes.

Para o coordenador Davi, a intervenção pedagógica no curso de graduação requer certas habilidades por constituir-se uma atividade desafiadora, como ilustra o depoimento:

*Acredito que o coordenador de curso tenha que ter um misto de habilidade política, de firmeza moral, de bom humor e de clareza pedagógica para implementar essa atividade [...].* Além dessas habilidades citadas, destaca a clareza pedagógica que decorre da formação mínima para a atuação docente do coordenador Davi. Essa formação mínima necessita de boas condições para que a prática pedagógica tenha intencionalidade e consciência crítica. Em nossa realidade brasileira, conforme Pimenta e Anastasiou, a construção da identidade profissional

[...] inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor (2005, p. 105).

Além dos conhecimentos no campo do Direito, os conhecimentos pedagógicos são fundamentais para uma docência de qualidade e como base para alavancar a gestão do curso.

O coordenador complementou como habilidade essencial a relação interpessoal de respeito: *É importante estabelecer uma relação de profundo respeito com professores e alunos.* Demonstra conhecer os desafios dessa ação coordenadora de intervenção pedagógica no trabalho docente e valoriza o respeito ao outro, como base de suas relações como gestor.

A valorização da coordenação do curso pela instituição foi destacada pelo coordenador Davi em seu depoimento: *Uma coisa que me agrada muito na UNI Privada é a valorização do coordenador como uma pessoa que realmente coordena o curso, não é meramente uma figura decorativa e isso tem elementos positivos.* Essa situação foi observada após sua chegada, na UNI Privada, para coordenar o curso. A valorização do curso e da coordenação pela gestão superior é recente, como afirmou o professor Domingos: *Tem 10 anos que o curso de Direito é o maior curso da UNI Privada, mas só recentemente foi reconhecida sua importância pela mantenedora. Antes disso, a coordenação enfrentou muitas dificuldades minimizadas, hoje.* A professora Dira relatou a condição anterior do curso: [...] *é o curso mais expressivo e o espaço físico da coordenação eram duas salinhas. Com a chegada do Davi, a estrutura da coordenação mudou para melhor.* Complementou, afirmando que a atuação do coordenador foi significativa para as mudanças no curso: *Eu reputo que a atuação do professor Davi, a despeito de críticas, foi de engrandecimento e colaboração. Acho que podemos dizer que o curso de Direito passou a ter uma projeção que não tinha quando ele entrou* (professora Dira). A gestão da atual equipe de coordenação

conseguiu avanços, elevando o conceito do curso dentro da instituição, com melhorias na estrutura física e no projeto pedagógico do curso.

Para o coordenador Davi, a dificuldade anterior a sua chegada à instituição teve origem na ausência de articulação entre o projeto do curso e o projeto institucional, uma vez que o curso ficava isolado dentro da instituição: *O curso, ao longo da sua história, jamais conseguiu estabelecer condições mínimas de diálogo com a universidade. Ou seja, um curso que era independente e isolado da ideia de universidade.* Com sua chegada, essa articulação foi realizada, facilitando o apoio da gestão superior ao curso, como afirma em seu depoimento: *A universidade dobrou a minha equipe. Com relação ao orçamento, a instituição quadruplicou a verba para livros e isso pelo fato de que o curso decidiu adequar-se ao projeto da instituição.*

Algumas dificuldades na coordenação do curso foram apontadas pelo coordenador. Entre elas, a cultura de consumo, o ensino jurídico e o nível de conhecimento dos estudantes quando ingressam na instituição. Seus depoimentos ilustram esses pontos de dificuldade:

*A cultura consumista na educação superior, ou seja, as relações de ensino e aprendizagem são relações, acima de tudo, de consumo. A mercadologia que não é só da instituição é do grupo de estudantes, também.*

*Outra dificuldade é o fato de que se ensina errado o Direito. É um conhecimento que leva em conta a prática e você quase nunca discute isso dentro da sala de aula. Uma das reformas do nosso projeto pedagógico é a ampliação de aulas práticas. Toda disciplina mesmo teórica, tem um quarto dela de experiências práticas.*

*O fato de que os problemas do ensino médio explodem no ensino superior é outra dificuldade.*

A ausência de trabalho coletivo no curso de Direito foi apontada como um aspecto a ser resolvido para a qualidade do curso. O coordenador afirmou que a dificuldade de diálogo com outros conhecimentos é uma característica do profissional do Direito, como ilustra o depoimento: *No Direito isso é tradicional, é um time que se julga tão especial que dialogar com os demais conhecimentos é algo absolutamente desnecessário. Então, isso criou um passivo no qual a universidade não acreditava mais.* O professor Doroteu caracterizou o grupo de professores, como: [...] *muito isolados, somos como ilhas, então, cada um vai para sua sala fazer o que bem entende.* A professora Dira considera a organização do currículo por disciplina como dificultadora do trabalho coletivo. Seu depoimento ilustra esse aspecto: *Acaba que é cada um por si em razão da sua disciplina, tem uma dificuldade de comunicação, de trabalho de equipe [...].* A dificuldade estaria na formação do campo do conhecimento do Direito que não dialoga com outros campos, e na organização disciplinar dos currículos, pelo depoimento dos interlocutores.

Com o coordenador Davi, a iniciativa de formar algumas equipes para discussão do trabalho pedagógico avançou e a ideia está crescendo no grupo. O professor Darcy aborda esse ponto em seu depoimento: *Outras coordenações tentaram; então, o Davi parece que vai conseguir estabelecer grupos de disciplinas comuns para debater os problemas que acontecem nas áreas comuns. É um processo de transição que não é fácil.* O isolamento profissional pode ter várias motivações e uma é a ausência da elaboração participativa do projeto pedagógico do curso que se constitui como norteador das práticas pedagógicas em um curso.

O trabalho do coordenador de curso situa-se em várias dimensões: acadêmico-pedagógica, administrativo-financeira, política, cultural e outras, acarretando sobrecarga de atividades, ilustradas pelos depoimentos do coordenador Davi:

*A coordenação é fruto de um quadro absolutamente impreciso, porque você sabe como começa a sua agenda, mas não sabe como termina. Noventa por cento do meu terror diário é limpar caixa de e-mail.*

*Temos problemas políticos, pedagógicos, sindicais, paroquiais, individuais, e assumir tudo isso só pode ser um atestado de completa falta de juízo. Mas tenho uma leitura muito positiva da coordenação, até porque hoje é segunda-feira, se você me entrevistasse na sexta-feira, talvez eu estivesse desanimado.*

Como o coordenador é professor do curso na instituição, atua em várias áreas, tais como: ensino, pesquisa, orientação, gestão e outras. Para atuar na coordenação de curso, os coordenadores não deixam determinadas atividades nas áreas, acarretando sobrecarga. Consequentemente, o cargo é pouco atrativo. Outro aspecto da sobrecarga do trabalho do coordenador está relacionado à cultura de personificação da função, como indica seu depoimento: *A função de coordenador é vista pela tradição do 'beija-mão' do rei, que vem da família real portuguesa. As pessoas só acreditam que vão resolver alguma coisa se falarem com o coordenador do curso e isso traz uma sobrecarga.* Mesmo tendo uma equipe de coordenação no curso de Direito, algumas pessoas buscam somente o coordenador para resolver situações, como se a equipe não pudesse encaminhar as demandas.

### **5.2.3 A gestão colegiada do curso e o trabalho coletivo**

A gestão do curso de Direito na UNI Privada foi destacada pelos interlocutores da pesquisa que, embora não se constituísse como objetivo inicial da pesquisa, os depoimentos foram significativos e apontaram para a necessidade de análise na pesquisa.

Na UNI Privada, a escolha do coordenador Davi foi por convite da gestão superior da instituição e não por indicação dos pares. Ele já havia trabalhado na instituição como professor e foi convidado por seu perfil, como explicita: *Foi decisão da direção pelo meu perfil, pois não acreditavam que houvesse alguém com esse perfil na equipe de professores. Então, venho como estrangeiro, sem nenhum tipo de articulação com o grupo nem construção política.* A instituição buscava um coordenador que articulasse o curso com a universidade e que buscasse a qualidade almejada pela gestão superior. Esta foi a razão pela qual o professor Davi foi convidado, como ilustra seu depoimento: *Havia uma razão que era ter um bom curso, o curso que a universidade queria, com padrões de qualidade e de compromisso social almejados pela direção superior da universidade.* Essa forma de seleção não constitui um processo democrático, pois não foi feita sequer uma indicação pelos pares, como na lista tríplice, em algumas instituições. É uma forma verticalizada e hierarquizada de escolha, causa desconforto na gestão do curso e se aproxima mais da visão de gestão empresarial e não de instituição educacional.

O coordenador Davi, por sua trajetória de formação e de experiência, enfatiza a importância de uma gestão participativa, com princípios democráticos postos em prática quando afirma: *Há uma tendência em fazer com que o coordenador seja sempre o personagem principal. Não é meu estilo, eu não sou personalista. Preciso de equipe, porque gosto da participação. Sem equipe não funciona.* É um ponto contraditório em sua posição, pois foi conduzido ao cargo de forma autoritária, sem participação dos professores, embora tenha sido aceito nesse processo. Entretanto, seu depoimento indica uma intenção na coordenação do curso que se encaminha para a gestão com princípios democráticos de participação. Para isso, o coordenador organizou várias reuniões com o grupo de professores, assessores e com os estudantes na busca da construção do projeto do curso, coletivamente, para alcançar as metas.

Afirma que as ações que procurou desenvolver no curso pautaram-se na perspectiva de trabalho coletivo: *Tenho um objetivo que é transformar o grupo de gestão e o NDE em uma equipe com a cultura do trabalho coletivo associada ao projeto do curso* (coordenador Davi). O trabalho coletivo enfatizado pelo coordenador faz parte de sua proposta de gestão, ancorada nos princípios democráticos da participação de todos os envolvidos, como contraponto à cultura patriarcal, elitista e patrimonialista:

*A proposta de gestão é a de implantar uma cultura de gestão republicana, porque a tradição das universidades e dos cursos reproduz a estrutura da sociedade que é patriarcal, patrimonial, elitista. Então, tenho feito um grande esforço de transformar a minha equipe num time que leva em conta*

*princípios como ética, impessoalidade, transparência e prestação de contas (coordenador Davi).*

Para o professor Darcy, a gestão do curso passa pelo processo de transição que não é fácil, como afirma: *Estamos em processo de transição e os professores do Direito, por questões históricas e políticas, têm muita dificuldade em trabalhar com a estruturação pedagógica e com a gestão.* O coordenador Davi destaca a participação, e seu depoimento ilustra esse eixo de ação:

*Criei um negócio chamado “papo aberto com o diretor”. Duas vezes por semestre eu vou a um auditório e é o momento em que qualquer estudante ou professor pode criticar, dizer o que está errado. É uma forma de você avaliar, é um tipo de ouvidoria. Não tem nenhum tipo de punição, de retaliação, não é gravado. É difícil convencer os meus assessores de que isso é legal. Eles acham que isso é um desgaste, um risco. Eu acho que é um risco que vale a pena.*

A gestão participativa buscando a formação de equipes é o eixo da ação coordenadora do curso, não só com as equipes de professores, mas também com estudantes e funcionários do curso. Essa iniciativa mostra o interesse por parte do coordenador do curso em materializar suas ideias de gestão democrática com a participação de todos, de forma igualitária para a construção do projeto do curso. Cabe lembrar que equipe não significa agrupamento de pessoas, pois Libâneo (2008, p.103-104) destaca que é necessária “[...] a adesão do grupo de profissionais que assumem conscientemente a disposição de construir conjuntamente uma equipe, de tomar decisões coletivamente, de pôr em prática o que foi decidido e cumprir sua parte em relação ao que foi decidido”.

A organização do Núcleo Docente Estruturante (NDE) estava em processo de construção coletiva e, em 2010, foi constituído, como indica o depoimento do coordenador: *Em 2010 estamos discutindo e planejando o NDE. A legislação coloca cinco professores e a gente está pedindo dez para ficar em 10% por cento do total de professores do curso.* A equipe de coordenação planejou, juntamente com o NDE, uma reunião de imersão para organização de sua proposta pedagógica e definições sobre alguns pontos do curso. O NDE constituído estava em processo de avanço e a compreensão do trabalho em equipe pelo grupo, fortalecida. O depoimento é ilustrativo: *Responsabilizar o coordenador é mais grave, porque reforça a cultura estabelecida. Não é o coordenador, quando a gente fala de coordenação é a equipe como um todo, são os assessores, é o pessoal do NDE, o próprio colegiado* (professor Doroteu).

Em março de 2011, no auditório da UNI Privada, ocorreu a reunião geral da Reitoria com todos os professores e coordenadores de curso para discussão sobre a implantação dos

Núcleos Docentes Estruturantes na instituição, como mencionei no capítulo de Ciências Biológicas. O objetivo da reunião foi apresentar a legislação do MEC sobre o NDE e a posição da instituição. No curso de Direito, a posição da reitoria corroborou o trabalho que vinha acontecendo sob a coordenação do professor Davi, uma vez que já havia reuniões e planejamentos para a implantação do NDE do curso.

A UNI Privada, no primeiro semestre de 2011, passou por mudanças na reitoria, alguns coordenadores de curso permaneceram e outros deixaram o cargo. O coordenador do curso de Direito, na gestão implementada, organizou muitas mudanças e trouxe algumas novidades. Assim, agradou a alguns grupos e desagradou a muitos outros. Por essa razão e outras possíveis, o coordenador Davi não permaneceu no cargo, com a mudança da reitoria.

#### 5.2.4 A formação continuada na UNI Privada

A formação do gestor também foi considerada pelos interlocutores da UNI Privada. A trajetória de formação do coordenador Davi não contemplou a formação específica para a gestão, como indicou seu depoimento: *Não fiz nenhum curso específico de gestão, mas já li sobre o tema. Não há uma política de formação de gestor, de coordenador, de diretor. Tento usar o resto de bom senso que Deus me deu.* O coordenador complementa, mencionando o doutorado que estava fazendo: *Do ponto de vista da compreensão pedagógica, o doutorado que estou fazendo sobre educação jurídica é um espaço para formalizar ideias [...].* Destacou a formação continuada como um modo de refletir criticamente sobre os processos; entretanto, não tem formação para gestor.

O coordenador acredita que essa formação ficaria prejudicada se estivesse organizada como um curso específico, porque o cargo não é atrativo e não seria interessante para os professores: *Se você falasse para quem quiser ser coordenador que faça um curso, não é nem fácil acontecer porque, na maioria das vezes, ninguém quer a coordenação.* Sinaliza, então, como deveria ser essa formação: *Eu acho que isso devia vir de um conjunto de conhecimentos e práticas que viriam criar um campo diferente de aprendizado, de troca de experiências.* Valoriza os conhecimentos da prática da gestão no curso como formato de formação para atuação no cargo.

Quanto aos conteúdos e saberes para essa formação do gestor, o coordenador Davi sugere: *Um dos temas fundamentais é o universo de micropolítica. Política com os estudantes, professores sem a política de objetivos comuns é mais difícil. Vou além da Pedagogia, um pouco de política, antropologia.* Pontua a formação com referência em várias áreas do



conhecimento e acredita que o local da formação é dentro da própria instituição em que atua: *O local da formação é institucional e, não retirando do cargo, ou seja, viria como uma forma de reflexão das duas pontas, os coordenadores, de um lado, e os reitores e pró-reitores, de outro, que também dirigem o grupo.* A formação proposta pelo coordenador reforça a necessidade de programas de formação institucionais, como no caso do Programa de Reconstrução das Práticas Docentes (PRPD), da UNI Privada.

O coordenador considera esse aspecto da formação institucional como importante: *Nós temos feito grupos de trabalho pedagógico, oficinas pedagógicas com o apoio da universidade sobre técnicas de ensino e avaliação no PRPD.* Esse aspecto é interessante, porque o referido programa se estrutura em cinco eixos: Seleção docente; Aprendizagem, Orientação e avaliação; Identidade institucional; Tecnologias da informação e comunicação, e Avaliação docente. Pelos objetivos de cada eixo, o foco da formação é o processo de ensino e aprendizagem e está voltado para o docente em regência. Sem dúvida, constitui um programa fundamental para os avanços nos cursos e para a instituição. São eixos e objetivos que contribuem para a formação dos gestores que não deixam de ser docentes dos cursos quando assumem o cargo. Assim, a UNI Privada, por meio do PRPD, pode avançar e propor a formação dos gestores na instituição, observando as peculiaridades de cada curso.

Esses foram os pontos destacados pelos interlocutores sobre a coordenação, a gestão e a formação do coordenador, compondo o cenário da coordenação do curso de Direito da UNI Privada.

### **5.3 A UNI Pública e a coordenação do curso**

O curso de Direito da UNI Pública teve início no ano de 1962 e tem uma carga horária de 3.840 horas, podendo ser concluído em 10 semestres, no mínimo, e em 16, no máximo. No diurno, estão matriculados 462 estudantes e 522 estudantes, no noturno. O corpo docente é formado por 46 professores com dedicação exclusiva de 40 e de 20 horas.

As coordenadoras<sup>22</sup> do curso são as professoras Dirce e Débora, que trabalham em regime de dedicação exclusiva na instituição, com jornada semanal de 40 horas, sendo, via de regra, 12 horas para ensino, 12 horas para pesquisa, 12 horas para coordenação e 4 horas para

---

<sup>22</sup> Pseudônimos com a letra inicial do curso foram adotados para preservar os participantes e facilitar somente a identificação do curso, seguidos do nome fictício da IES.

orientação. Essa carga horária é flexível a cada semestre, de acordo com a regência e grupos de orientação do coordenador, podendo ser maior para a coordenação.

A coordenadora Dirce situa-se na faixa etária de 30 a 39 anos, concluiu o bacharelado em Direito em 1994, é Mestre e Doutora em Direito pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. É professora adjunta da UNI Pública desde 2008 e completou quinze anos de docência, em 2010.

A coordenadora Débora situa-se na faixa etária de 30 a 39 anos, concluiu o bacharelado em Direito em 2000, é Mestre pela PUC Minas e Doutora pela UFMG. É professora adjunta da UNI Pública desde 2009 e completou nove anos de docência em 2010.

### **5.3.1 A trajetória profissional das coordenadoras do curso**

A coordenadora Dirce iniciou sua carreira como docente assim que terminou o mestrado e foi trabalhar em uma faculdade de Direito. Exerceu a função de coordenadora de curso na Universidade do Iguaçu, na Baixada Fluminense, em São João do Meriti e na Universidade Castelo Branco, no Rio de Janeiro. Em Governador Valadares foi professora e coordenadora na Faculdade de Direito da Universidade do Vale do Rio Doce (UniVali). Atuou também como professora na Faculdade de Direito de Vitória, na cidade de Guarapari, Espírito Santo.

Na Associação Brasileira do Ensino de Direito (ABEDI), é uma associada fundadora. Desde 2005 participa da diretoria do Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, uma entidade que congrega os programas de Pós-Graduação em Direito, sendo atualmente vice-presidente.

Na UNI Pública desenvolve a docência e a coordenação com tranquilidade, pois afirma que não existe cerceamento de ideias: *Seja o professor extremamente de vanguarda ou conservador, tem liberdade de dizer o que pensa com total tranquilidade, em sala de aula, não tem nenhum tipo de patrulhamento ideológico*. Grande parte da experiência docente da coordenadora foi em instituições privadas, e a cultura da universidade pública com a diversidade, a pluralidade de ideias e de perspectivas é um aspecto inovador na carreira. A ausência desse cerceamento de ideias e patrulhamento ideológico, conceito gramsciniano originado da ideologia orgânica da estrutura de classes a que a coordenadora faz referência, é uma característica das instituições educacionais públicas, principalmente de uma universidade pública que busca a formação de qualidade, respeita a diversidade de saberes, goza de

autonomia didático-científica e é comprometida com a cidadania e a busca de soluções democráticas para os problemas nacionais.

A coordenadora Débora, ao falar de sua trajetória profissional, voltou-se para sua infância e destacou a referência dos pais, professores, na opção profissional, como ilustra o depoimento:

*Queria ser professora desde a infância. Meus pais são professores universitários e a minha vivência na universidade foi desde os primeiros anos, porque a minha mãe chegava a me levar para a faculdade. Então, vivenciei o espaço acadêmico da sala de aula, de livro, de conversas entre professores universitários, uma das brincadeiras preferidas era brincar de dar aula.*

A coordenadora destaca que sempre quis seguir a carreira docente, desde que ingressou na faculdade para o curso de Direito. Tinha a convicção de que queria fazer carreira acadêmica como docente e pesquisadora.

Cursou o mestrado em Direito e Trabalho na Pontifícia Universidade Católica (PUC) Minas e fez o estágio em docência. Trabalhou na Faculdade de Direito Newton Campos durante alguns anos, inclusive como coordenadora da área de Direito Processual do Trabalho. Fez o doutorado em Filosofia do Direito com ênfase em Filosofia do Trabalho, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) onde ingressou como professora adjunta de Direito do Trabalho, com dedicação exclusiva e ficou por três anos na instituição. Fez o concurso na UNI Pública em função da família que veio para Brasília.

Está no cargo de coordenadora desde 2009, quando tinha três meses de instituição, ou seja, ainda no estágio probatório. Destaca o aspecto que considera positivo em assumir esse cargo com pouca experiência na instituição, quando afirma: [...] *isso me possibilitou um sentimento de pertencimento e conhecimento do espaço universitário muito rápido; então, a minha identidade com a universidade foi construída de uma forma saudável e rápida. Não me senti como um peixe fora d'água.* Ainda que o regimento aponte para a necessidade de experiência de dois anos para o exercício no cargo de coordenador, é uma questão desafiadora, porque muitos docentes não querem assumir esse cargo e abre-se a possibilidade para aqueles que não têm o tempo mínimo na instituição.

Vale destacar que a carreira docente na trajetória das coordenadoras não foi acidental, e sim, intencional. As duas coordenadoras não têm experiência no exercício da advocacia de forma significativa e buscaram a carreira docente, sendo que a coordenadora Dirce iniciou em instituições privadas e foram muitas experiências como professora e coordenadora de cursos. A coordenadora Débora teve uma passagem com experiências positivas em instituição

privada, mas logo ingressou na instituição pública como docente e coordenadora de curso. As duas coordenadoras estavam em seu primeiro mandato.

### 5.3.2 A coordenação do curso na instituição pública

As duas coordenadoras do curso de Direito da UNI Pública foram convidadas a falar sobre a função de coordenar um curso de graduação e revelaram suas **concepções** acerca da coordenação.

A coordenadora Dirce assim se posicionou: *Coordenar na UNI Pública é a função de gestão mesmo com o corpo docente e discente, e não de fiscalização.* Como teve uma trajetória de muitas experiências em instituições privadas, quando ingressou na UNI Pública e, logo depois, iniciou na função de coordenadora, esse aspecto da coordenação como gestão do curso em contraposição à função de fiscalização do trabalho é inovador para a coordenadora. Não mencionou a gestão do projeto pedagógico do curso, diretamente, pois existe na faculdade uma comissão que discute o projeto do curso, coletivamente, nos moldes do NDE, mas sem assumi-lo como o NDE do curso.

As diferenças entre a coordenação na IES privada e na pública para a coordenadora Dirce são marcantes pelas experiências vividas e os depoimentos sobre seu trabalho em IES privadas são ilustrativos: *Quem quisesse manter o emprego de coordenador e de professor também, tinha que dançar conforme a música.* E complementou: [...] *não são todas, mas em muitas instituições privadas, em maior ou menor grau, é aquela máxima: manda quem pode, obedece quem tem juízo.* A trajetória profissional da coordenadora Dirce, no exercício da docência e na função de coordenadora em IES privadas, é a referência forte para sua análise sobre coordenação de curso. A disparidade entre as normas formais ou informais da IES privada e da IES pública constituiu o foco para sua construção acerca da concepção de coordenação que está ancorada nas experiências vividas em sua trajetória, como docente e coordenadora.

A coordenadora Débora revelou que: *Coordenar é conseguir sair da miudeza do dia a dia e pensar no aperfeiçoamento pedagógico do curso, estabelecendo medidas de médio e longo prazos que possam aperfeiçoar a academia.* Para ela, a função é atrativa: *Gosto muito da coordenação e sinto que tenho um retorno muito bom [...].* A trajetória da coordenadora Débora foi marcada por experiências diversas e positivas, tanto em IES privada como pública, que influenciam sua concepção acerca do trabalho docente e da função de coordenação de curso que focaliza a gestão na dimensão acadêmico-pedagógica, com a visão ampliada de

possibilidades. A coordenadora enfatiza essa dimensão quando complementa: *O nosso papel não pode ser de “apagar incêndio”*. Esse aspecto da coordenação de curso se relaciona ao administrativo e emergencial do cotidiano das faculdades e são indicadas por alguns coordenadores, como o ponto mais desgastante da função. A função de coordenador de curso não pode ficar restrita à dimensão administrativa e às questões emergenciais; como afirmou a coordenadora Débora. O papel fundamental relaciona-se com o projeto pedagógico que visa à qualidade almejada para os cursos de graduação.

Em busca do entendimento sobre as **atribuições das coordenadoras** do curso de Direito, muitos aspectos foram elencados e com ênfase nas dimensões da gestão: a acadêmico-pedagógica, a administrativa e a cultural.

A coordenadora Dirce destacou as principais atribuições que exerce: *Encaminho processos, presido o colegiado administrativo, participo de reuniões do Decanato, auxilio os alunos na questão da matrícula, monto a grade de disciplinas e horários. Então, coordeno administrativamente o curso*. Revelou que essa é uma atribuição que gera tensão, como ilustra o depoimento: [...] *é um momento muito tenso, porque mexe com a vida dos professores que, às vezes, não colaboram, querem dar determinado número de disciplinas, em horário específico e o coordenador é que fica se sacrificando*. Mesmo estando relacionada ao trabalho docente, a organização administrativa é atribuição da coordenadora Dirce.

Destacou os processos do curso, reuniões e colegiados administrativos, matrícula e grade horária, sendo todas da dimensão administrativa da gestão, e inclusive, apontou o colegiado como administrativo, sinalizando, assim, a intencionalidade de divisão clara entre as dimensões acadêmico-pedagógica, administrativo-financeira, política e outras. Essa divisão e intencionalidade foram apresentadas, também, pela coordenadora Débora quando afirmou: *Trabalhamos em parceria, mas a determinação da diretora da faculdade é a divisão de tarefas entre as coordenadoras, com objetivos bem especificados e que funciona muito bem*.

A coordenadora Débora destacou algumas atribuições que estão no nível macro, ou seja, fora da faculdade. São atribuições que se referem a colegiados e comissões, como ilustra o depoimento: [...] *represento a faculdade nas reuniões da CEG e participo de algumas comissões como a do projeto político-institucional da UNI Pública, de livros didáticos, de ingresso na universidade e isso me dá muito orgulho*. Elencou as atribuições que desenvolve dentro da faculdade:

[...] *a organização do exame de proficiência, as atividades complementares que os alunos são obrigados a cumprir para formar-se, acompanhamento da avaliação pelos funcionários, respostas aos recursos de todos os alunos do curso, acompanhamento das monitorias dos alunos, reaproveitamento de*

*estudos dos alunos, a parte administrativa da monografia, autorização para as bancas, autorização para publicação das monografias. Então, é uma atividade intensa (coordenadora Débora).*

As atribuições desenvolvidas pela coordenadora Débora se voltam para a dimensão acadêmico-pedagógica, dada sua trajetória pautada em experiências nessa dimensão. Existe uma clara divisão de atribuições entre as coordenadoras Dirce e Débora, oriunda de uma orientação da gestão superior da faculdade, em que a coordenadora Dirce focaliza as atribuições da dimensão administrativo-financeira e a coordenadora Débora, as da dimensão acadêmico-pedagógica. Essa separação das atribuições é uma opção feita pela gestão superior do curso, possível por ter na UNI Pública dois coordenadores por curso e, conseqüentemente, podem ser canalizadas as atribuições de acordo com a experiência de cada um.

Mesmo estando as atribuições assumidas pela coordenadora Débora na dimensão acadêmico-pedagógica, são canalizadas para as questões relacionadas diretamente aos estudantes, como ilustra o depoimento: [...] *o meu contato com os professores é mais diluído, comparativamente à atuação da outra coordenadora.* O trabalho de coordenação como possibilidade de intervenção pedagógica junto aos docentes não foi destacado pelas interlocutoras como foco de ação: *O meu contato com os professores é quando há problema na monografia ou monitoria, alguma dúvida particular.* O trabalho pedagógico junto aos docentes representa a possibilidade de reflexão sobre o desenvolvimento das aulas e do curso como um todo. Entretanto, não ficou evidenciado que essa ação se constitua como foco da ação coordenadora do curso.

Da mesma forma que a coordenadora Dirce não se envolve diretamente na elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso, a coordenadora Débora também não mencionou essa atribuição como sendo sua função no curso, mesmo que indiretamente. Isso em função da existência de uma comissão na faculdade que está voltada para o projeto do curso, citada pela coordenadora Débora. Embora a faculdade ou curso tenha uma comissão pedagógica ou o NDE, o coordenador de curso é um ator indispensável em todas as etapas do processo coletivo de elaboração, implementação e avaliação do PPC. A comissão, na pessoa da coordenadora desse grupo, não demonstrou interesse pela pesquisa e não abriu espaço para a entrevista.

O professor Douglas, ao ser estimulado a falar sobre a coordenação do curso, pontua esse aspecto do trabalho das coordenadoras: *Vejo o coordenador como um parceiro meu, como alguém com que posso contar para questões múltiplas, além dos problemas em sala de aula.* Ressalta a dimensão acadêmico-pedagógica da ação coordenadora que oportunizaria a

reflexão da prática pedagógica docente. Complementou ainda que essa concepção de coordenação não é compartilhada por todos: *Mas eu acho que essa não é a percepção da maior parte dos professores e o papel do coordenador, muitas vezes, é de enxugar gelo*. Citou a dificuldade de inserção da coordenação em atividades pedagógicas, diretamente ligadas ao trabalho do professor, que se constituem como ação complexa, pois dependem da concepção de trabalho docente e pedagógico de cada professor que possibilitaria ou não esse tipo de ação coordenadora.

O professor Daniel considera a função do coordenador na instituição pública, como atuação pontual: [...] *o coordenador é uma figura com presença episódica na vida do professor. Então, o coordenador, basicamente, é o responsável por providências burocráticas da faculdade*. Esse aspecto sinaliza o trabalho fragmentado da ação coordenadora e que foca uma dimensão da gestão educacional, no caso apontado pelo professor, a dimensão administrativa e mais burocrática. A ausência da ação coordenadora interligada a várias dimensões pode levar a essa fragmentação de trabalho coletivo.

O **atendimento aos estudantes** é uma atribuição relevante e as duas coordenadoras fazem esse trabalho em forma de plantões de atendimento, com dias e horários definidos, além de outros contatos fora desses plantões. São atendimentos relacionados à matrícula e outras necessidades dos estudantes em que a atuação das coordenadoras como mediadoras é fundamental. As atribuições desempenhadas pela coordenadora Débora estão mais voltadas para os estudantes, como ilustra o depoimento: [...] *as minhas atribuições estão direcionadas, regra geral, aos alunos, o meu contato ficou mais direcionado aos alunos*.

A coordenadora Dirce enfatizou a habilidade que precisa ter para lidar com diferentes pessoas. Assim se expressou: *Temos que lidar com diferentes tipos de pessoas. Desde aquele aluno que é mais tímido e que tem dificuldade de dizer qual é o problema, até aquele mais expansivo que não para de falar*. O coordenador transita em vários espaços e relaciona-se com várias pessoas, no desenvolvimento de sua função. O relacionamento interpessoal é outro aspecto a ser considerado para o bom desempenho dos coordenadores de curso junto aos colegas de trabalho.

Os estudantes indicaram as atribuições e habilidades da coordenação que consideram relevantes para a qualidade do curso. Segue a opinião dos estudantes:

*Coordenador precisa em primeiro lugar de disposição e compromisso (estudante Dalmo).*

*A paciência é uma qualidade muito importante ao coordenador, também, porque não dá para pressupor que todos os estudantes conhecem os problemas do curso e como ele funciona (estudante Denis).*

*Tem a Débora que é coordenadora e ela é muito solícita* (estudante Denilson).

Os estudantes destacaram a disposição, o compromisso, a paciência e a solicitude como habilidades fundamentais ao desempenho dos coordenadores. São habilidades ligadas à dimensão do relacionamento interpessoal que, juntamente com a competência técnica e compromisso político-social, possibilitam ao coordenador uma condição favorável à atuação no grupo de professores e funcionários do curso de graduação.

Em relação às atribuições, listaram a matrícula, dúvidas e demandas como primordiais. O estudante Dalmo focalizou a matrícula no início do semestre em relação às vagas: *O papel mais importante da coordenação é em relação à vaga em disciplina, é uma coisa que a gente sofre todo semestre.* O estudante Denis completou: *Dobrou o número de vagas por semestre e não foi feito o planejamento com relação às salas e professores. Às vezes, temos disciplinas obrigatórias que não têm vaga para os que estão no fluxo, porque a sala é pequena, porque não tem professor.*

É um aspecto da vida acadêmica que causa preocupação e ansiedade nos estudantes; em alguns casos, o coordenador tem que fazer a mediação entre o estudante e o professor da disciplina. O estudante Denis comentou a importância do coordenador em relação a suas demandas: *A função principal da coordenação é de ouvir a demanda dos alunos para que a gente não se perca no curso. A gente já teve problema com isso.*

Os estudantes não apontaram a participação estudantil na elaboração do projeto pedagógico do curso, como atividade articulada pela coordenação. Afirmaram que a matrícula e oferta de vagas são primordiais, mas que estão situadas em uma dimensão da gestão. Algumas dificuldades e avanços obtidos em outros semestres foram comentados pelos estudantes. Relacionam-se às matrículas e à atuação do coordenador, como ilustram os depoimentos:

*Eu tive experiências passadas que parecia que o coordenador estava lá para dificultar a vida do aluno* (estudante Dalmo).

*Antigamente era fila para a matrícula, a partir das cinco horas da manhã; parecia fila da perícia do INSS. A lista das disciplinas ficou pronta antes do prazo. Então, está tendo uma organização maior nesse sentido* (estudante Denilson).

Os avanços focalizam o atendimento aos estudantes feito pela coordenação atual, como ilustram os depoimentos:

*Com a nova coordenação houve uma melhora grande. Ela* (coordenadora) *saiu daqui três horas da tarde depois de resolver tudo e atender a todos. Tem sido muito bom o trabalho* (estudante Dalmo).



*Este semestre, em 2010, acho que mudou muito a coordenação. Estão mais suscetíveis às demandas dos alunos. Para mim, da última coordenação para a atual mudou da água para o vinho (estudante Denis).*

*Ela (coordenadora) trata do aproveitamento de estudo, transferências, mobilidade acadêmica e as experiências com ela também são muito positivas (estudante Denis).*

Os estudantes valorizam muito a atuação das coordenadoras em relação às necessidades que surgem no desenvolvimento das atividades do semestre. O depoimento do professor Douglas ilustra esse aspecto: *Os alunos e a coordenadora vieram me pedir, porque tinha uma disciplina sem professor e eu tive que assumir, porque vem o dever que a gente sente em contribuir de alguma forma.* A atuação do coordenador como acolhimento aos estudantes e suas demandas é fundamental para que o aluno percorra a trajetória acadêmica com relativa tranquilidade.

A valorização e a desvalorização da função de coordenador de curso de graduação constituíram outro aspecto levantado pelos interlocutores. No tocante à valorização, seu valor é simbólico, na visão da coordenadora Débora: *A coordenação tem esse lado positivo, que é participar efetivamente do movimento universitário propondo mudanças, mas do ponto de vista institucional é valorizada como um símbolo.* A coordenadora Dirce afirmou: *Muitas pessoas se sentem valorizadas, porque estão na posição de gestores, mas, por outro lado, acho que deveria haver uma valorização maior dessa posição.* A atuação como gestor do curso tem relativo *status* e possibilita a intervenção nos rumos do curso, mas situa-se mais no campo do simbólico, como indicou a coordenadora Débora, pois não existem mecanismos de compensação financeira nem de autoridade pedagógica e administrativa.

Os interlocutores indicaram alguns elementos que desvalorizam a função dos coordenadores de curso na UNI Pública, tais como: preconceito em relação à função, desgaste da função, indistinção na avaliação de produtividade e na remuneração do coordenador. Os depoimentos são ilustrativos:

*Acho que tem muito preconceito em relação à coordenação de curso porque é pouco valorizada no meio.*

*É uma função extremamente descredenciada, porque, na nossa realidade, é uma função exercida geralmente por professores ingressantes e, também, é desgastada, tem pouco atrativo (professor Daniel).*

*Em termos de produtividade, o coordenador é avaliado do mesmo modo que os professores. Então, é um ônus, é um fardo ser coordenador. Porque a universidade não cria mecanismos na carreira e a gratificação que existe é muito pequena (professor Douglas).*

Esses são aspectos fundamentais que corroboram a desvalorização da função pela ausência de reconhecimento institucional da importância da função, materializada pela baixa

remuneração, desconsideração do critério de escolha do coordenador que tenha, no mínimo, dois anos de trabalho no curso, ausência de política para evolução na carreira e indefinição das funções primordiais para o bom desenvolvimento dos cursos.

A coordenadora Débora apresenta com uma sugestão para reverter o quadro de desvalorização da função: *Uma política de incentivo, seja a remuneração e a evolução no plano de carreira, deveria ser pensada, porque a demanda é enorme, você tem que pesquisar, produzir, orientar e coordenar um curso.* É um ponto que traz discordância entre coordenadores, pois alguns acreditam que aumentar a remuneração atrairia para a função alguns professores sem habilidades ou compromisso com a gestão do curso, mas a evolução no plano de carreira está sendo pensada pelo Decanato de Ensino e Graduação da UNI Pública. Outro aspecto a ser considerado é a constituição do colegiado de coordenadores e diretores dos cursos para definição de diretrizes, o que, conseqüentemente, possibilitaria uma atuação que atendesse às diferentes dimensões da gestão do curso. Essas diretrizes definiriam melhor as atribuições prioritárias dos coordenadores, uma vez que não estão definidas regimentalmente, levando à intensificação da ação coordenadora.

Os interlocutores enfatizaram aspectos dificultadores da ação coordenadora: dimensão administrativa, ausência de colaboração por parte de alguns professores e restrições à atuação. Em relação às atribuições administrativas, a coordenadora Débora ressaltou: *As atribuições administrativas são enormes e isso nos suga muito tempo. O excesso de demanda do dia a dia traz uma dificuldade real para pensarmos o curso a médio e longo prazos.*

As atribuições da dimensão administrativa são grandes e imediatas, provocando acúmulo de atividades que consomem o tempo do coordenador de curso para pensar, conceber novas ideias e implementar novas ações. A coordenadora Dirce comentou a falta de colaboração com a coordenação: *Temos professores que querem colaborar, que são sempre solícitos, mas temos outros para os quais o que importa é somente a necessidade deles.* Esse aspecto aponta no sentido da ausência de cultura colaborativa que gera o trabalho coletivo dos professores do curso. O professor Douglas abordou esse aspecto da colaboração dos professores quando afirmou:

*Os professores não se sentem obrigados com os pedidos dos coordenadores, eles tendem a resistir a todos os comandos, diretrizes que vêm da direção. Estamos organizando um material no MEC, que vai fazer uma visita agora em setembro, e é um esforço hercúleo contar com a colaboração dos professores para trazer a produção científica, a titulação. Eles oferecem muita resistência quanto a isso.*

Esse aspecto tem relação com o campo epistemológico do Direito, uma vez que o profissional dessa área conhece leis, regimentos e seus direitos como funcionário público e, muitas vezes, tem uma visão distorcida da função do coordenador, como ilustram os depoimentos dos interlocutores:

*[...] como não existe a possibilidade do afastamento ou exoneração, então, existe certo abuso, principalmente, se a pessoa se coloca na posição de autoridade e na Faculdade de Direito isso é comum acontecer, ou seja, não é apenas mais um docente, mas aquele que tem tantos anos na UNI Pública ou que contribuiu profissionalmente e com prestígio na sociedade. Enfim, diferentes motivos com o mesmo resultado (professor Daniel).*

*Em instituições privadas, os professores cooperam muito com o coordenador, pois sabem que se não cooperarem terão dificuldades, podem até ser demitidos. Mas na instituição pública, o professor tem plena consciência de que nunca vai acontecer nada e, de fato, quase nunca acontece (professor Douglas).*

Essa visão por parte de alguns professores pode estar relacionada às restrições da função do coordenador, conforme o professor Daniel em seu depoimento: *O Decanato impõe uma série de restrições à atuação do coordenador e, junto aos seus pares, o coordenador é só um despachante que envia o problema ao Decanato e espera a solução.* A coordenadora Dirce confirmou esse aspecto das restrições da função: *A referência para a atuação é CEG. Temos pedido à CEG para formular determinadas resoluções para auxiliar o trabalho dos coordenadores.* O depoimento sinaliza restrições existentes para a função, mas constitui-se como solicitação dos coordenadores para que possam atuar, talvez pela insegurança de estarem ingressando na universidade. Vale destacar que o coordenador necessita, antes de qualquer aspecto de legalização de sua função, ser uma autoridade acadêmico-pedagógica, ou seja, ser um estudioso no campo da formação e da gestão, conhecer a instituição para agregar os professores em torno da construção coletiva do projeto pedagógico do curso. Sem essa autoridade acadêmico-pedagógica, o coordenador tem dificuldade de desenvolver o trabalho coletivo e acaba exercendo a função de despachante, que é desvalorizada, constitui um fardo, enfrenta preconceitos, como afirmou o professor Daniel.

Em relação aos funcionários do curso, a coordenadora Débora comentou a rotatividade como aspecto dificultador: *Há uma rotatividade muito grande de funcionários. Muitas vezes você forma um funcionário e o perde, pois fazem outros concursos, o que significa que eles precisariam de um incentivo institucional maior.* A equipe de funcionários preparados para o trabalho contribui para que o coordenador de curso possa ocupar-se da dimensão pedagógica.

Outro aspecto se refere ao contexto da instituição pública. O professor Douglas enfatizou a estabilidade do professor no cargo público: *O fato de você ter professores estáveis leva à coordenação bem diferente. [...] O que eu quero dizer, em outros termos, é que o professor na universidade pública não reconhece a autoridade do coordenador.* O professor Daniel afirmou: *A autoridade do coordenador não é algo tão importante como nas instituições privadas, porque o professor sabe que o coordenador tem muitos limites em termos de atuação e não pode estabelecer sanções.* Esse aspecto da autoridade do coordenador, ressaltado pelos professores como dificultador da ação coordenadora está apoiado no caráter punitivo que pode ocorrer em IES privadas onde os professores não têm a estabilidade do professor da IES pública. É uma concepção de gestão que se aproxima da linha autoritária e hierarquizada.

O professor Douglas complementou: *O fato de estarmos no curso de Direito complica mais porque o Direito lida com a questão de autoridade de governante e governado e os professores têm a percepção exata de que o coordenador não tem tantos poderes assim.* Relacionou a questão da autoridade do coordenador de curso ao campo do conhecimento do Direito que traz aos profissionais da área conhecimentos que acabam sedimentando algumas concepções, como as de autoridade hierarquizada e sanções. O professor Daniel revela sua concepção de gestão do coordenador ligada à autoridade como hierarquia, também: *A dimensão da autoridade seria a possibilidade de traçar algumas diretrizes, conduzir o processo educativo, ter iniciativas. O coordenador tem muita dificuldade quanto a isso.* Parte dessa autoridade hierarquizada como possibilidade de ação coordenadora, sem considerar que a autoridade político-pedagógica, dentro da concepção de gestão democrática, é a desejada para a emancipação dos envolvidos no processo educativo.

O estudante Denilson apontou um aspecto dificultador em relação à coordenação que se refere à comunicação aos estudantes sobre as reuniões para discussão do projeto pedagógico do curso. Seu depoimento ilustra a questão: *Em relação às reuniões que trataram do PPC, a comunicação com os estudantes não foi boa, porque mesmo com a intenção de integrar os estudantes, tivemos que correr atrás, porque não há divulgação.* Revela a importância da ação integradora dos segmentos em relação ao projeto do curso de forma participativa.

A coordenadora Débora apresenta uma sugestão que favoreceria a ação coordenadora: *Acredito que deveria ser fortalecida a função do coordenador com maior autonomia para ação. Isso depende, também, de uma mudança de tradições, de cultura na faculdade. Não é algo que possa ser conduzido apenas pelas instâncias superiores.* A

coordenadora ressalta a autonomia para a ação, afirmando que sente os limites da função, mesmo estando na IES pública onde o professor tem maior autonomia, mas esta não fortalece a coordenação do curso. A cultura institucional, somada aos conhecimentos e concepções dos diferentes campos científicos, influencia a gestão do curso e, por consequência, configura o estilo de atuação dos coordenadores diante das situações do cotidiano do curso.

### 5.3.3 A gestão do curso: a organização não departamental

A gestão do curso de Direito na UNI Pública foi outro aspecto comentado pelos interlocutores. Sua organização<sup>23</sup> e estrutura contemplam o Conselho da Faculdade, órgão superior de gestão, e os Colegiados de Graduação e de Pós-Graduação, como órgãos deliberativos, normativos e consultivos, sendo a Direção da Faculdade a instância executora. O Conselho da Faculdade de Direito é composto por toda a comunidade: o diretor da faculdade, como presidente; o vice-diretor, como vice-presidente; os professores do quadro permanente; representantes discentes da graduação e pós-graduação e representantes dos servidores técnico-administrativos. O Conselho do curso é regimental e todos os coordenadores nele têm assento.

O Colegiado de Graduação é formado pelos coordenadores da graduação, como Presidente e Vice-Presidente do Colegiado; pelo coordenador de Especialização, de Educação Continuada e Extensão; de Pós-Graduação; pelo diretor e o vice-diretor da Faculdade, pelos docentes da Faculdade em número mínimo de 5 (cinco), definidos por ato do Diretor e referendados pelo Conselho; pelo representante dos discentes e dos servidores, sendo que as decisões ocorrem por consenso ou maioria simples. Fica sob a responsabilidade desse Colegiado a coordenação didático-científica da Graduação, Extensão e Educação Continuada em Direito. O professor Daniel referiu-se à organização da faculdade: *Aqui no curso de Direito a estrutura organizacional não é departamental, não existe departamento, é uma faculdade só.* Por não ter a estrutura departamental, a ação coordenadora seria facilitada; entretanto, as fragilidades apresentadas pelas coordenadoras indicaram que essa estrutura no curso de Direito não representa um diferencial para a coordenação do curso. Cabe refletir que, mesmo sendo um avanço a estrutura departamental e que deve ser buscada por outras faculdades, a estrutura não departamental não fez diferença para a coordenação de curso. Essa estrutura não foi mencionada pelas coordenadoras como facilitadora ou não das ações no

---

<sup>23</sup> Fonte: Regimento Interno da Faculdade de Direito - UNI Pública.

curso de Direito, evidenciando que o peso maior para a inovação da coordenação está na formação pedagógica e na formação para a gestão de cursos.

Em relação às demandas para o Colegiado, a coordenadora Dirce afirmou: [...] *a maior parte das questões que podem se transformar em problema grande remeto ao Colegiado da Graduação. É um critério que sinaliza a concepção de Colegiado da coordenadora: questões consideradas potencialmente problemáticas devem ser encaminhadas ao Colegiado para resolução.*

Segundo a coordenadora Dirce, outro aspecto se referiu à demanda pedagógica do curso que passa também pelo Colegiado. O depoimento ilustra essa preocupação:

*Estive na OAB no final de 2010, por conta da renovação do reconhecimento do curso diurno. Os argumentos de que as ementas estão defasadas, a bibliografia está defasada são verdadeiros. Então, cadê a pujança da UNI Pública? O curso continua excelente, mas a organização, a estruturação formal não aconteceu.*

A organização do trabalho pedagógico do curso é um aspecto que merece reflexão do grupo e o colegiado é, também, a instância fundamental da discussão sobre a concepção de trabalho coletivo e suas possibilidades dentro do curso de graduação. O espaço de trabalho coletivo precisa abordar os temas em todas as dimensões: administrativa, acadêmico-pedagógica, política e outras para que todo o universo acadêmico possa ser discutido e as propostas, construídas. O curso de Direito da UNI Pública conquistou avanços nessa dimensão acadêmico-pedagógica, como enfatizou a coordenadora Débora:

*Estamos em processo de construção, foi um ano de implantação de projetos, projeto da memória institucional, projeto político-pedagógico da faculdade de Direito, projeto do concurso de logomarca. Foi um ano do plantio para uma cultura de cuidado, de reconhecimento, de construção de identidade desse espaço da faculdade de Direito. Então, eu acho que essa é a grande realização.*

O colegiado do curso também foi destaque por sua importância democrática. O estudante Denis assim se pronunciou: *Outra questão importante no curso são as reuniões do Colegiado de Graduação de que eu participei. É bem interessante, porque são várias cadeiras e todos tem voz. É um espaço muito democrático dentro da Faculdade. É um dos aspectos mais significativos para a formação do futuro profissional do Direito, os princípios democráticos como vivência na gestão do curso que contribuem para o processo formativo. Daí decorre o outro objetivo do Colegiado, de ser instância formadora para todos que nele atuam.*

As professoras chegaram à função de coordenadoras do curso por meio de convite da Direção da Faculdade. A coordenadora Dirce comentou como chegou à coordenação do curso

e o que representou o convite feito pela diretora da Faculdade: *Na UNI Pública, me senti muito honrada quando fui convidada para coordenar o curso. Tinha acabado de chegar, então, achei que foi uma confiança depositada em mim e me senti muito feliz e valorizada.* Mesmo tendo consciência de que não é uma função almejada pelos colegas de trabalho, representou muito mais uma oportunidade de apropriação do contexto do curso, de forma mais rápida e ampla, do que o reconhecimento de uma trajetória no curso que ainda não existia.

Para a Direção da Faculdade que convive com a dificuldade em conseguir professores para a função, representa a possibilidade de ter um professor que está chegando à instituição, mas expressa a vontade de desempenhar a função, pois é uma forma de inserção mais rápida na gestão do curso, mesmo sem o reconhecimento de certa autoridade pedagógico-administrativa desse professor.

O mesmo processo aconteceu com a coordenadora Débora, como afirmou em seu depoimento: *E logo que cheguei, como a diretora da Faculdade assistiu à minha prova oral, ela me chamou para coordenar o curso de Direito junto com a professora Dirce e está sendo uma experiência maravilhosa.* No caso da coordenadora Débora, o elemento diferenciador foi a composição da banca de seleção pela diretora da Faculdade e que serviu de referência para o convite. O professor Daniel destacou esse aspecto da escolha: *Como os professores mais antigos não aceitam a coordenação, na verdade, o coordenador não opta pela função, escolhem a pessoa e pedem para que assuma.* Essa forma de escolha do coordenador por meio de convite da direção ao professor recém-chegado, pelo fato de ser uma função pouco valorizada e sem disputas internas, representa a possibilidade encontrada pela Direção do curso de Direito da UNI Pública para ter o professor na função necessária e regimental.

O professor Daniel, em seu depoimento sobre a escolha do coordenador, reforça o motivo para a forma de escolha/convite para essa função: *Em ambiente de trabalho público, alguns carregam o piano e outros, não. Alguns são mais ativos ou mais passivos, é assim a dinâmica.* O professor demonstra pouco interesse e relativo descompromisso com a gestão do curso na instituição pública: *Ninguém pretende ser coordenador e, para alguns, o compromisso profissional em colaborar não acontece, mas a gente sabe que se não houver alguém, fica difícil.* São aspectos que não podem ser analisados somente pelo compromisso ou ausência dele, por parte dos professores. É preciso considerar o contexto de exigências em relação à produção acadêmica e o envolvimento em outras áreas que acabam por desestimular os professores em relação à gestão do curso.

O processo de escolha do coordenador passa distante dos princípios da gestão democrática e pode ser considerado muito mais pela força do contexto, desfavorável ao

exercício da função, do que pela adoção de concepção técnico-burocrática de gestão. Entretanto, cabe a reflexão sobre o trabalho da equipe diretiva em promover o debate sobre essa questão com os professores e o DEG, buscando maior envolvimento de todos em relação à valorização da função, nos cursos de graduação.

Os interlocutores destacaram o que consideram o perfil favorável ao bom desempenho nessa função, como o gosto pelo trabalho e a característica pessoal de bom relacionamento interpessoal. A coordenadora Dirce assim se pronunciou: *Tem que gostar muito das questões administrativas. Isso tem que ser uma coisa prazerosa, senão é insuportável.* Como essa coordenadora atua mais na dimensão administrativa, considera essa característica essencial ao coordenador o apreço pelas atribuições administrativas. A coordenadora Débora considerou central o aspecto das interações humanas. Seu depoimento ilustra este ponto: *Ter uma gentileza genuína nas interações, porque não é só eficiência, é preciso ter proximidade com servidores, alunos e professores. Um perfil mais fechado, por exemplo, o professor que gosta de estar num laboratório e não interagindo com pessoas, é mais difícil.* O professor Douglas também enfatizou esse aspecto quando afirmou: *É mais difícil quando é um novato que não conhece as pessoas, não sabe como interagem, a suscetibilidade das pessoas, ou seja, tem pouco conhecimento das relações que existem dentro da instituição.* Coordenar um curso de graduação significa, também, interagir com diferentes atores, o que constitui um desafio ao coordenador, no estabelecimento das relações interpessoais. Tardif e Lessard (2005) abordam a docência como trabalho interativo. Assim, a ação coordenadora como integrante das atividades docentes é também trabalho de interação humana entre os pares. Essas interações podem facilitar ou dificultar o trabalho.

A coordenadora Débora enfatizou a importância de certas competências e perfis, mas considerou a construção no processo vivenciado pelo coordenador. Assim se pronunciou: *Tem uma questão de competência, liderança ou uma habilidade pessoal, mas pode ser construída na vivência da coordenação.* Em relação à construção de habilidades pessoais dos coordenadores de curso, Libâneo reforça o processo de construção da liderança de gestores:

[...] a liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e ao *status* da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. (2008, p.103/104)

A liderança do coordenador de curso é um aspecto ligado aos estilos de comportamento, importante a ser considerado, não como perfil ou características de personalidade, mas como “estilo de comportamento na tomada de decisões” (CHIAVENATTO, 2000) e diante de demandas institucionais cotidianas.



### 5.3.4 A formação para a gestão na instituição pública

No curso de graduação de Administração e áreas afins, e no curso de Pedagogia, a gestão/administração de instituições integra a matriz curricular, mas em outros cursos de graduação, o tema não integra o currículo institucionalizado. Esse aspecto da formação para a gestão educacional, seja nos referidos cursos que contemplam o tema, seja nos demais, não consegue abarcar todos os desafios impostos aos coordenadores de curso. O professor Daniel mencionou o aspecto da formação do professor que não contempla a gestão educacional, como ilustra seu depoimento: *Efetivamente, como em todos os outros cursos, os professores de Direito não têm preparação para a gestão e sequer há suporte básico para a gestão pública. A gente tem que entender as coisas na prática.* Assim, os interlocutores destacaram a formação para o exercício da função como um ponto a ser considerado e sentem dificuldade em sua atuação, motivadas pela ausência de formação.

Quando instadas a pensar sobre seu percurso de formação profissional, as coordenadoras revelaram que não participaram de cursos de formação e a experiência na função e a dos colegas constitui referência para a atuação. *O conhecimento para coordenar o curso é construído no cotidiano. Eu nunca fiz um curso de gestão, por exemplo, e poderia aperfeiçoar o trabalho* (coordenadora Débora). Revela a ausência de formação no tema e considera que isto a ajudaria na função que ocupa. Entretanto, não houve interesse em participar de cursos ou eventos de formação nessa área.

A coordenadora Dirce, ao contrário, indica que participou de cursos, mas estes não contribuíram para sua atuação, revelando que não valoriza esse tipo de formação: *Participei de alguns cursos, oficinas e coisas assim e, na verdade, não me ajudou em nada. O contato com os colegas e a troca de ideias e experiências ajudam muito mais.* Complementou indicando a Câmara de Ensino de Graduação como instância colegiada de referência para o fazer cotidiano: *Uma coisa que tem me auxiliado muito é o fato de participar da Câmara de Ensino de Graduação e o convívio com o próprio Decanato.* Seu depoimento demonstra que utiliza como referência para sua prática a experiência dos colegas que foram coordenadores de curso e as reuniões da Câmara de Ensino de Graduação (CEG). São formas ricas de compartilhar saberes, mas é preciso refletir sobre outros tipos de formação continuada para a atuação como coordenador, uma vez que os colegas que atuaram como coordenadores e que ocupam funções no decanato podem não ter passado por processos significativos de formação para a gestão.

Em relação ao lócus da formação do coordenador de curso, os interlocutores indicaram que a instituição é a responsável pela promoção dessa formação, como disse a coordenadora Débora: *O lócus dessa formação é a UNI Pública. Houve um encontro de coordenadores, no final de 2010, para abrir um espaço público de discussões e dúvidas entre os mesmos.* A frequência dessas reuniões sinaliza para a necessidade de avaliação desse espaço formativo e de organização de mais encontros entre os coordenadores de curso. A coordenadora enfatizou a ausência dessa formação continuada em serviço nas instituições em que trabalhou: *Em todas as instituições jurídicas acadêmicas que passei, nenhuma oferecia curso de formação para coordenação.* Essa questão precisa de discussão, pois não se trata apenas de formação para o coordenador de curso, mas de desenvolvimento profissional docente que envolve a formação continuada de professores na instituição a que estão vinculados.

Em pesquisa recente, coordenada pela pesquisadora VEIGA (2012) e realizada em cinco IES brasileiras, sobre a formação continuada de docentes, em apenas uma delas houve um curso específico voltado para os coordenadores de curso. A pesquisa sinaliza alguns programas de desenvolvimento profissional docente que contribuem para a qualidade dos cursos à medida que oportunizam a reflexão crítica e coletiva de seus docentes.

A coordenadora Débora valoriza essa formação, pois em seu depoimento destacou a importância de iniciativas voltadas para os coordenadores: *Essa iniciativa de formar poderia fazer parte da política de incentivo e valorização dos coordenadores. Seria tão importante, seria uma construção pensando no aperfeiçoamento da faculdade.* O professor Douglas apontou como alternativa a formação em outros espaços, como ilustra seu depoimento: *Talvez fosse necessária preparação mais técnica. Tem algumas escolas de formação de gestão na administração pública, a ENAP, por exemplo, mas você não tem incentivo nenhum e, às vezes, é difícil conseguir que paguem o curso para você.* Ressalta outro aspecto da formação como preparação técnica para a função de gestor que pode ser também considerada nesse contexto da gestão pública, mas sua sugestão traz os limites que estão ligados ao compromisso com a autoformação docente e que nem sempre é assumido por todos os gestores nem incentivado pela instituição.

Em relação aos conhecimentos e saberes para a função do coordenador de curso, os interlocutores destacaram nos seguintes depoimentos:

*Então, conhecer o espaço em que você trabalha é importante e é onde a UNI Pública pode contribuir ou qualquer outra instituição de ensino superior (coordenadora Débora).*

*Eu acho que uma formação de gestão mesmo, como na França, por exemplo, que você tem uma tradição de estudo de gestão pública. No Brasil está surgindo ainda, mas a gente não tem o menor preparo para isso (professor Daniel).*

*Então, o coordenador assume e não tem nem a compilação da normatização; no mínimo, isso teria que ser feito pela universidade, como um instrumento básico de gestão dos cursos (professor Douglas).*

O conhecimento do espaço social e cultural, a vivência como coordenador e o compartilhamento entre os pares favorecem a compreensão e os conhecimentos sobre a gestão pública que envolve todas as dimensões da administração/gestão e as normas institucionais: são conhecimentos e saberes do universo institucional e cabe às instituições por meio de programas de desenvolvimento profissional docente trabalhar com seus profissionais. Os interlocutores lembraram os conhecimentos e saberes da gestão pública em suas diferentes dimensões cultural, acadêmico-pedagógica e administrativa e que não são conhecimentos estanques, mas interligados.

#### **5.4 A coordenação do curso de Direito: pontos de contato**

A análise dos dados dos cursos de Direito em três instituições de Educação Superior, nomeadas: UNI Centro, UNI Privada e UNI Pública, de natureza administrativa distinta, possibilitou compreender a organização e a gestão coordenadora dos cursos de graduação em Direito.

Entre os coordenadores de curso de Direito, dois das IES privadas situam-se na faixa etária de 40 a 49 e as duas coordenadoras da IES pública, na faixa etária de 30 a 39 anos, sendo que o menor tempo de docência é de 10 anos e o maior é de 18 anos. O coordenador do UNI Centro estava em seu primeiro mandato de um ano e meio, o coordenador da UNI Privada estava também no primeiro mandato com um ano e meio na função de coordenador e as coordenadoras da UNI Pública estavam no primeiro mandato, sendo que uma estava há um ano e meio e a outra, há um ano. É um grupo com bom tempo de docência e pouco tempo como gestor nos cursos.

A dimensão quantitativa dos cursos de Direito é numerosa em estudantes, professores e profissionais de apoio. No UNI Centro, no 1º semestre de 2011, o curso funcionou nos três turnos com 6.580 e 180 professores; na UNI Privada funcionou nos dois turnos com 3.350 estudantes e 80 professores; na UNI Pública funcionou com 1.000 estudantes e 43 professores, sendo o menor curso se comparado às IES privadas. A procura pelo curso está ligada ao *status* profissional e à valorização da posição do advogado na sociedade.

Duas coordenadoras do curso de Direito têm doutorado na área, um tem o pós-doutorado e um é doutorando. Em relação à formação para a docência, os dois coordenadores das IES privadas têm cursos de docência na Educação Superior e as coordenadoras da UNI Pública não têm formação para docência. Todos os coordenadores das três IES pesquisadas desenvolvem atividades de ensino e pesquisa, além das atribuições específicas de coordenação.

O coordenador do UNI Centro conta com 26 horas semanais para as atribuições de coordenação do curso, sendo essa carga horária um tempo favorável em relação à dimensão quantitativa do curso. No caso do coordenador da UNI Privada, são 20 horas para coordenação do curso, tempo razoável para um curso que tem um número elevado de estudantes. As coordenadoras da UNI Pública têm 12 horas de coordenação, considerado tempo curto para as atividades de coordenação. Todos estão envolvidos com outras atividades de ensino, pesquisa e orientação acadêmica, totalizando 40 horas semanais.

A UNI Pública, no curso de Direito, é a que tem a carga menor para a coordenação. Pela tradição das instituições públicas, principalmente em relação ao tripé: ensino, pesquisa e extensão, o peso está na pesquisa acadêmica e a necessidade de produção acadêmica faz com que os coordenadores não se afastem das atividades de pesquisa e orientação acadêmica. Com a indefinição das funções principais da coordenação, os coordenadores de curso acabam destinando tempo menor a essas atividades.

O curso de Direito tem prestígio social e representa a possibilidade do exercício como profissional liberal e acesso a cargo público de alta remuneração e *status* social. Nas IES privadas, o cargo de coordenador tem prestígio e, quando se trata de ser o coordenador do curso de Direito, com elevado *status* social, o prestígio do cargo se amplia na instituição e na sociedade, bem como melhora a remuneração pela função.

Na IES pública, mesmo no curso de Direito, que tem prestígio social elevado, a coordenação de curso não se constitui como função atrativa e é restrito seu campo de atuação. O coordenador sente necessidade de atuar no ensino e dedicar-se à produção acadêmica, dificultando seu trabalho como coordenador, visto como essencialmente burocrático, sem autonomia e poder de intervenção nas decisões do curso.

Portanto, também no curso de Direito a concepção, atribuições e ação coordenadora são construídas no contexto de desvalorização da função, tanto pelo campo científico do Direito que compreende a área da legislação, conhecendo os direitos e deveres dentro da instituição e como servidor público, como pelas peculiaridades de natureza administrativa da

UNI Pública, onde o que é valorizado não passa pela função de coordenador de curso, compondo um cenário de conhecimentos experienciais construídos pela cultura institucional.

Em relação à concepção de coordenação de curso dos quatro coordenadores pesquisados, encontrei ênfase na dimensão acadêmico-pedagógica da gestão do curso, dada ao projeto pedagógico do curso, colocado explicitamente pelos coordenadores das IES privadas. Foi focalizado o trabalho colegiado e o aperfeiçoamento pedagógico do curso, sem ser mencionado o projeto pedagógico, especificamente, pelas coordenadoras da IES pública.

São concepções que se aproximam da gestão democrática pelo destaque ao projeto do curso e trabalho colegiado, que traz o princípio da participação nesses processos que a formação do campo científico do Direito favorece e que, aliadas à formação pedagógica dos coordenadores das IES privadas, fortalecem essas concepções acerca da coordenação para além da organização administrativa dos cursos.

As atribuições evidenciadas pelos coordenadores de cursos e que são comuns às três instituições são voltadas para o atendimento aos estudantes, como atribuição importante. É uma ação voltada para o coordenador e não depende da organização coletiva. É uma atribuição colocada em destaque nas três IES.

O projeto pedagógico do curso (PPC) como atribuição foi explicitado pelo coordenador da UNI Privada como o mais importante e o coordenador do UNI Centro mencionou o PPC quando falou no Núcleo Docente Estruturante (NDE). As coordenadoras da UNI Pública não mencionaram o PPC do curso, a não ser quando indagadas sobre o projeto, informando que existe na instituição uma comissão que “cuida” do PPC, comissão que não aceitou participar da pesquisa. Este é um aspecto importante que está relacionado à cultura institucional, pois as IES privadas são mais cobradas em relação ao PPC do que as IES públicas.

Os desafios comuns impostos aos coordenadores dos cursos de Direito referem-se à ausência de trabalho coletivo e sobrecarga de trabalho administrativo. Esses desafios sinalizam para a cultura docente na Educação Superior, de trabalho mais individualizado e sem colaboração entre os pares.

No UNI Centro, a gestão ocorre por meio de reuniões com a gestão superior, Colegiado do curso e Núcleo Docente Estruturante (NDE), que está muito bem estruturado, com reuniões sistematizadas em que foram discutidos: PPC, perfil de egresso, currículo, bibliografia do curso e outros pontos. Na UNI Privada, a gestão se estrutura por reuniões com a gestão superior, reuniões com grupos de coordenadores e o NDE do curso, em fase de implementação. Na UNI Pública, a gestão dos cursos se dá pelos Conselhos e Colegiados;

entretanto, as discussões centram-se na dimensão administrativa e acadêmica em relação aos processos dos estudantes. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) não existe no curso de Direito da UNI Pública; há uma comissão que discute e encaminha o PPC. Como analisado no capítulo anterior, essa ausência é decorrente do estatuto e regimento da instituição pública cujo corpo docente é de doutores, na quase totalidade.

O processo de escolha nos cursos de Direito no UNI Centro é a lista tríplice com indicação do colegiado e confirmação da gestão superior, representando avanço por se aproximar da gestão democrática. Na UNI Privada, o coordenador foi convidado para ocupar o cargo, sem consulta ao grupo. É um ponto para reflexão dos gestores superiores pelo afastamento dos princípios democráticos. Assim como no curso de Ciências Biológicas, a função de coordenador de curso no Direito é muito valorizada, tem *status* e é, portanto, atrativa, diferentemente da UNI Pública. Na IES pública acontece a indicação de nomes e a apreciação do Colegiado do curso, mas é preciso convencimento dos docentes para que aceitem a indicação, o que demonstra a desvalorização do cargo.

A referência para a atuação dos coordenadores do Direito também está voltada para os saberes da experiência, apoiados na condição de ausência de formação para a gestão. Assim, todos os coordenadores declararam que não têm formação para gestão, sejam cursos de curta duração ou seminários. Os coordenadores destacaram a necessidade dessa formação dentro da instituição, com os seguintes temas: legislação e normas internas, preparação técnica, suporte psicológico e compartilhamento de experiências de gestão. Não mencionaram o Projeto Pedagógico Institucional, o Projeto Pedagógico do Curso, a gestão de processos da instituição, a gestão de orçamento e a gestão de equipes.

A formação foi por meio de cursos rápidos, formação na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), pela Assessoria Pedagógica específica em cada curso. A formação pela especialização não foi considerada pelos interlocutores, pois não acreditam nesse formato pela falta de interesse dos professores.

## 6 A COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

*O compromisso com a educação, com o curso de Pedagogia e outras licenciaturas me motivou a enfrentar o desafio da coordenação*  
(coordenadora Paula).

O percurso histórico da formação do professor passou por momentos marcantes, tais como: em 1835, a primeira Escola Normal do país, com formação em nível médio cujo objetivo era a preparação do professor para atuar na etapa inicial da escolarização. Em 1939, foram criados outros cursos de licenciatura que formavam os profissionais para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental. O curso de Pedagogia preparava os professores formadores dos normalistas. No ano de 1969, o curso de Pedagogia formava predominantemente os especialistas em educação: orientadores, supervisores, administradores e inspetores escolares. Em 1971, com a LDB 5.692/1971, é mantida a distinção entre supervisão e inspeção, e a Escola Normal é substituída pela habilitação de Magistério, também de nível Médio, para formar professores para as séries iniciais. Em 1996, a LDB 9.394/1996 coloca a formação do professor, preferencialmente na educação superior. Em 2006 acaba a oferta para Normal Superior, passando o curso de Pedagogia a formar os professores polivalentes para docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nos anos iniciais.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. O Art. 2º define a aplicação das diretrizes

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O profissional docente poderá atuar como pedagogo e também estará habilitado para atuar em ambientes escolares e não escolares com várias perspectivas de inserção no mundo do trabalho. Surge o profissional para o exercício do magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, também, para a gestão do trabalho pedagógico em vários ambientes, como gestores de práticas educativas em escolas, hospitais, empresas, órgãos públicos, movimentos sociais e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para a Educação Básica. A centralidade da formação do pedagogo está explicitada no Art. 3º, parágrafo único:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

O curso de Pedagogia é procurado por jovens e adultos que buscam ingressar nas IES para uma formação superior por várias razões: exercer a carreira docente pela importância que atribuem à educação, ter uma formação superior para ascensão profissional na carreira em que estão inseridos, ser um curso que financeiramente é mais acessível, no caso das IES privadas e até como segunda opção no vestibular, no caso da IES Pública.

Os desafios da formação nas licenciaturas enfrentam questões que resultam do descaso das universidades com esses cursos, além do desprestígio das atividades pedagógicas em relação às de pesquisa, assim como a desvalorização das licenciaturas nas unidades acadêmicas e fóruns colegiados (MONTANDON, 2011). Essa desvalorização também é percebida por parte de alguns segmentos da sociedade que consideram a profissão do professor, como profissão assalariada, sem prestígio e *status* profissional, principalmente, os professores da Educação Básica, bem como por parte das políticas de governo que não investem na profissionalização docente e em seus planos de carreira.

A investigação no curso de Pedagogia é fundamental por ser o curso de formação de professores. Assim, compreender concepções e dimensões da gestão desse curso nessas instituições do Distrito Federal constitui-se relevante no cenário de formação para a docência. Assim, a análise realizada considera as perspectivas dos coordenadores, professores, estudantes do curso de Pedagogia nas instituições pesquisadas e nomeadas, como: UNI Centro, UNI Privada e UNI Pública.

No UNI Centro, o curso de Pedagogia foi extinto e teve sua última turma formada, no final de 2010. Na UNI Privada, o curso permanece com 340 estudantes e o objetivo na gestão superior é a manutenção do curso. Na UNI Pública, é um curso com quase 3.000 estudantes, no diurno e noturno, e tem o prestígio da referência de uma Faculdade de Educação pública.

A coordenação do curso de Pedagogia é uma atividade complexa que envolve diferentes atores, mas conta também com a possibilidade de diálogo entre os formadores de professores que discutem a formação e seus desafios atuais.



## 6.1 O UNI Centro e o curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia da UNI Centro foi autorizado pelo Decreto nº 62.069, de 26/04/1968, e ofertava as licenciaturas em Magistério, Orientação Educacional e Administração Escolar. Funcionou na instituição regularmente até 2008 e entrou em processo de extinção, ao encerrar a oferta no vestibular. Em 2010, funcionou na instituição a última turma do referido curso.

Ao longo da oferta do curso de Pedagogia, houve algumas transformações no currículo, ora procurando atender às exigências legais, ora às exigências do contexto socioeducativo e científico em busca da qualidade da formação dos professores e profissionais que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Algumas mudanças nesse período do curso foram significativas, tais como:

- inclusão da docência como base para a formação de orientadores educacionais e administradores escolares;
  - revisão e inclusão de disciplinas necessárias à nova configuração da função social da educação, em especial, as disciplinas fortalecedoras da gestão e do projeto pedagógico.
- No período de 2002 a 2006, ofereceu o curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, seguindo as orientações do Ministério da Educação e Conselho Federal de Educação, tendo como características principais:
- formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, por extensão, preparação de gestores para desenvolver projetos na escola e na sala de aula;
  - articulação dos conteúdos da formação pedagógica com os conteúdos específicos do Ensino Fundamental;
  - adoção de eixos integradores do currículo, focalizando temas, como: identidade do professor, ensino e pesquisa e cultura contemporânea;
  - prática pedagógica permeando todo o curso;
  - valorização da relação entre teoria e prática, mediante o uso de metodologias de pesquisa, projetos, experiências articuladas aos conteúdos específicos do Ensino Fundamental (*site* do UNI Centro - acessado em março de 2012).

Com a regulamentação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia pelo Parecer CNE/CP 5/2005 e a Resolução CNE/CP1/2006, que definiu o curso como licenciatura, o UNI Centro, em 2007, fez as modificações na matriz curricular para formação dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse currículo apresentava as seguintes características:

- Formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Prática pedagógica permeando as disciplinas;
- Laboratório de Experiências Pedagógicas ampliado para atender características próprias da Educação Infantil;

- Estágio Curricular Supervisionado voltado para Educação Infantil, gestão da escola e da sala de aula e Ensino Fundamental;
- Projetos de pesquisa e extensão para consolidar a relação entre teoria e prática (*site* do UNI Centro - acessado em março de 2012).

O curso de Pedagogia no UNI Centro funcionou regularmente, em 2009, no noturno, sendo 22 estudantes, conforme a secretaria do curso. O corpo docente era composto por oito professores. Em 2010, funcionou com uma turma para finalizar o curso. A professora Palmira atuou como coordenadora do curso no período de 2001 a 2009. Trabalhou em regime de contratação CLT e horista de 1980 a 2001 e, com tempo integral de 2001 a 2009 quando passou a ser coordenadora do curso e, também, docente.

A coordenadora do curso professora Palmira<sup>24</sup> situa-se na faixa etária acima de 60 anos, concluiu o curso de Pedagogia, em 1974, pela Universidade Federal de Goiás (UFGO), fez especialização em Metodologia do Ensino Superior, no UNICEUB, em 1982 e o mestrado em Educação - Políticas Públicas, na UnB, em 1996. Completou 37 anos de docência, com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso Normal e na Educação Superior, como professora de Didática, Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Projeto Pedagógico.

A coordenadora ressaltou: *O curso foi muito bom, sempre foi bem avaliado e realizamos muitos projetos*. Destacou a qualidade do curso e evidenciou em seus depoimentos o empenho para manter essa qualidade a despeito dos problemas que o curso vinha enfrentando.

### **6.1.1 A trajetória da coordenadora: a supervisão e a coordenação**

A trajetória profissional da professora Palmira teve seu início em Goiás, em 1969 sempre na área da Educação, tendo exercido a docência no antigo Ensino Primário, em escola pública. Depois dessa primeira experiência, exerceu a função de supervisora educacional, coordenadora de núcleo de supervisão e diretora do departamento municipal de educação no município de Goiás Velho. Na prefeitura como supervisora, atuou na área pedagógica, prestando assistência a dez municípios. Enfatizou a concepção do trabalho da época ao afirmar: [...] *no trabalho que realizava, embora fosse com enfoque mais técnico, já havia um despertar para a questão do social. Ao trabalhar com escolas municipais rurais, a gente avançou o social do ponto de vista médico de assistência*. A coordenadora destacou a abertura

---

<sup>24</sup> Pseudônimos com a letra inicial do curso foram adotados para preservar os participantes e facilitar somente a identificação do curso, seguidos do nome fictício da IES.

para as questões sociais, na perspectiva da assistência social à comunidade escolar. A atividade ia além da concepção de supervisionar o trabalho da escola, apontando para maior envolvimento com outras dimensões que permeiam a gestão escolar. Esse envolvimento da gestão é necessário, pois o contexto social mais amplo interfere no contexto escolar numa relação de influência mútua que traz consequências.

O trabalho realizado como supervisora na prefeitura de Goiás Velho foi marcante na carreira da coordenadora Palmira, que assim se expressou: *Essa experiência foi muito boa, foi uma hiperexperiência*. Foram realizadas atividades relacionadas à formação dos professores e não apenas um trabalho de inspeção e cobranças, como ilustra seu depoimento:

*Lembro que fiquei feliz em ter três professores de primeira a quarta série com o Ensino Médio e a gente trabalhava preparando as pessoas para atuação dentro da sala de aula. Então, a cada dois meses, a gente fazia reuniões para acompanhamento dos professores. É lógico que o enfoque era bem tecnicista. Nós não éramos pessoas preparadas para esse pensamento crítico [...]. Agora, embora o supervisor não soubesse, em muitos casos de inspeção era isso, a coordenação pedagógica como nas escolas da educação básica.*

Esse depoimento relacionado à experiência profissional da coordenadora como supervisora ratifica a origem da coordenação pedagógica na educação básica que foi o trabalho da supervisão escolar que passou pela transição de pura inspeção para acompanhamento administrativo-pedagógico, ainda que com base no tecnicismo, como a coordenadora afirmou, mas que sinaliza a importância do acompanhamento e da coordenação pedagógica.

Em 1986 retornou da França onde esteve numa bolsa de estudos em que fez pesquisa sobre Educação Permanente, indicada pelo Ministério da Educação (MEC) onde permaneceu, por 15 anos, como técnica em assuntos educacionais. Depois, trabalhou com o Ensino Fundamental, à época, Primeiro Grau, e com o Ensino Supletivo, tanto na área pedagógica como na área de planejamento, realizando acompanhamento dos projetos prioritários nos Estados.

No retorno a Brasília, em 1986, também buscou com seu currículo vaga no UNI Centro como docente no curso de Pedagogia, onde foi professora e depois coordenadora até 2009. Com a extinção do curso, cessou a função específica de coordenadora de curso. A coordenadora Palmira, em seu depoimento, destacou o currículo do curso: [...] *passei praticamente por três fases do currículo, uma bem tradicional, outra, em 1996, com maior enfoque na prática pedagógica, outra com ênfase na educação infantil e anos iniciais*. Para a coordenadora Palmira, a experiência como docente e coordenadora do curso de Pedagogia no

UNI Centro foi grande e muito significativa, pois vivenciou as diferentes fases do curso e pôde contribuir como conhecedora dos avanços, problemas, demandas e metas do curso. Sua vasta experiência profissional compôs o critério para a escolha como interlocutora desta pesquisa, uma vez que no início de 2010, o curso não contava mais com a figura da coordenação de curso.

### 6.1.2 Pedagogia no UNI Centro: a coordenação vivenciada

A coordenadora Palmira, ao ser solicitada para falar sobre o curso de Pedagogia e a coordenação do UNI Centro, revelou sua **concepção** sobre a coordenação quando afirmou: *Coordenação é planejamento, organização, direção e avaliação do curso, e é trabalhar junto*. Destacou, em seu depoimento, elementos fundamentais da gestão educacional quando apresentou o trabalho em equipe como forma de coordenar o curso.

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando à formação e à aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 102-103).

A coordenadora enfatizou o aspecto da gestão democrática quando reafirmou a participação como elemento integrante do ato de coordenar: *Vejo a coordenação como participativa, mesmo porque temos que envolver todos no processo*. Ressaltou a importância das interações e relacionamento interpessoal como fundamental na coordenação: *O aspecto relacional é de fundamental importância porque, se ele estabelece esse vínculo com os professores, a competência vai fluindo no próprio convívio com o grupo*. As interações entre os pares contribuem para o ambiente acolhedor e propiciador do trabalho coletivo. Esses destaques feitos pela coordenadora sinalizam o enfoque dado à dimensão acadêmico-pedagógica que considera o ponto central para atuação da coordenação de curso pela experiência e formação profissional. Apresenta aspectos em sua concepção de coordenação que a aproximam da gestão democrática que se constitui como elemento formativo de grande valia aos futuros pedagogos.

Sobre as **atribuições** como coordenadora do curso, Palmira enfatizou a de maior importância, situada na dimensão acadêmico-pedagógica, que é o projeto político-pedagógico do curso: *As ações que eu considero mais importantes estão voltadas para o planejamento e*

*acompanhamento do projeto pedagógico e participei de todos depois que entrei no UNI Centro.* Esse depoimento revelou que a experiência na área pedagógica da coordenadora, bem como sua formação como pedagoga possibilitaram a visão e a atuação mais voltadas para a dimensão acadêmico-pedagógica, que colocou como eixo a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do projeto do curso. Afirmou que a criatividade, o conhecimento da instituição e o acompanhamento do trabalho docente são aspectos que compõem uma boa gestão. A professora Petronília corrobora a ideia da função pedagógica da coordenação do curso quando afirmou: *Acho que essa função da coordenação tem que ser de propor, acompanhar e avaliar o projeto do curso. Isso é tudo no curso.* Essa visão da importância do projeto pedagógico do curso está assentada no conhecimento pedagógico do pedagogo que discute a teoria e a prática, os princípios, os elementos e as repercussões do projeto de cursos, além do saber pedagógico que é construído pelos professores, independentemente de sua área de formação. Azzi afirma que o saber pedagógico

[...] é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico e fonte de seu desenvolvimento (2005, p.43).

Na dimensão acadêmico-pedagógica, a coordenadora Palmira elencou cinco ações regimentais que fomentou como coordenadora: a ação social, a organização do projeto do curso, o trabalho com professores, a semana pedagógica do curso e o atendimento aos estudantes. Sobre a **ação social**, destacou o trabalho que envolvia os estudantes em contextos escolares e outros espaços sociais como forma de relacionar teoria e prática profissional. Seu depoimento ilustra esse aspecto: *Na linha de ação social tínhamos projetos com envolvimento dos alunos em meios sociais e em escolas. Isso só parou à medida que o curso foi encolhendo e finalizando as turmas.* A formação do professor em várias dimensões possibilita qualidade do curso, uma vez que oportuniza o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, no contexto mais amplo da sociedade. É um ponto que sinaliza para a qualidade do curso.

A organização do PPC e o trabalho com professores foi outro ponto da ação coordenadora do curso na dimensão acadêmico-pedagógica que ocorria regimentalmente, por meio dos colegiados. Esse aspecto da ênfase dada ao trabalho coletivo representa um ponto de avanço da ação coordenadora na gestão da coordenadora Palmira. Ao falar desse trabalho, ressaltou a fase de elaboração e acompanhamento do projeto em que várias modificações foram realizadas no decorrer do curso, como ilustra seu depoimento:

*Nós tínhamos as reuniões e a disponibilidade de tempo com os professores mediante as demandas. Em função do projeto do curso alguns pontos mereceram muita atenção e nós fizemos várias intervenções, como a definição do perfil de egresso, dos objetivos do curso e outros aspectos, também (coordenadora Palmira).*

A coordenadora buscava uma forma de interação com os professores do curso que oportunizasse a intervenção pedagógica na metodologia da aula, sem criar constrangimentos aos docentes. Em seu depoimento, destacou esse aspecto da prática docente: *Às vezes, o professor é bem sucedido e outras, nem tanto. Então, uma das formas para intervir mais na prática era buscar situações para levar às reuniões dos professores. Assim, os relatos, as experiências aconteciam e discutíamos as questões importantes.* Veiga (2008, p.268) afirma que a organização da aula “[...] objetiva evitar a improvisação das tarefas docentes articuladas com o projeto político-pedagógico da instituição educativa e, mais especificamente, com o projeto pedagógico do curso”. Essa ação coordenadora junto aos docentes promove mudanças pela oportunidade de reflexão da prática pedagógica e pelo compartilhamento das experiências no grupo que pode, assim, melhorar as aulas sob a responsabilidade dos docentes.

A coordenadora Palmira complementou em seu depoimento que, mesmo buscando alternativas para a intervenção pedagógica junto aos professores, essa é uma atribuição delicada e requer certa habilidade. Assim afirmou: *É muito difícil você falar ao professor que algo não vai bem. Quando as situações eram extremadas, então, eu chamava o professor e conversava só com ele. Muitos não fazem isso, porque não sabem como agir.* Para que o coordenador de curso consiga fazer essa intervenção pedagógica, é preciso ter a formação que alicerce sua ação para que o debate com o professor seja no campo da formação docente e não seja levado para o campo pessoal. A professora Paola ressaltou: *É preciso fazer algum trabalho de inovação, criação de projetos e propostas com os professores. Acho que é fundamental no trabalho do coordenador.*

O trabalho coletivo é a base para o trabalho do coordenador de curso e possibilita as intervenções pedagógicas necessárias em relação à prática pedagógica dos professores, ao projeto do curso, ao currículo e à avaliação em suas várias dimensões. A coordenadora Palmira enfatizou o trabalho coletivo em seu depoimento: *O trabalho no coletivo é a grande possibilidade de integração no grupo [...].* Articulado pela coordenadora Palmira, além de toda organização pedagógica na instituição privada, bem como a jornada de trabalho do professor, pode ser dificultador desse processo, como ilustra seu depoimento: *[...] mas as condições necessárias precisam existir, porque é muito sofrido você conseguir reunir os professores em função do horário e disponibilidade.* As professoras, também, deram ênfase ao

trabalho coletivo realizado no curso de Pedagogia. A professora Paola destacou: *Mas nem sempre você trabalhando junto significa que você fortalece a união, isso não é verdadeiro. Às vezes, a gente passa por situações bastante difíceis que são os feudos e as fragilidades.* Libâneo esclarece a questão levantada sobre o trabalho coletivo:

Para se formar uma equipe, não basta existir um grupo de pessoas. É necessária, em primeiro lugar, a adesão do grupo de profissionais que assumem conscientemente a disposição de construir conjuntamente uma equipe, de tomar decisões coletivamente, de pôr em prática o que foi decidido e cumprir sua parte em relação ao que foi decidido (2008, p. 103-104).

Assim, trabalho coletivo requer condições com jornadas para colegiados e reuniões, mas também o compromisso com o trabalho pedagógico do curso, como um todo. Passa também pelas relações interpessoais e de solidariedade no sentido do esforço coletivo no desenvolvimento de seu trabalho e do grupo.

Em relação à semana pedagógica, a professora Paola considerou como relevante no curso: *A semana pedagógica do curso era uma forma de sair da rotina, com convidados, oficinas, minicursos, palestras que envolviam alunos, professores e outros cursos.* A semana pedagógica representa a possibilidade de ser a culminância do trabalho do curso em uma ação coletiva. Caso não haja essa participação do Colegiado, a semana representa o esforço da coordenação do curso para organizar um evento pedagógico.

Outra atribuição para os interlocutores refere-se ao atendimento aos estudantes. A coordenadora Palmira destacou como realizava o atendimento: *O diálogo com os alunos, a minha relação com eles sempre foi de 'portas abertas'.* Evidencia a forma de interagir com os estudantes, por meio do diálogo, que se constitui como elemento importante da gestão democrática na organização do curso. A professora Paola também ressaltou esse atendimento feito pela coordenadora: *A coordenação atendia sempre os alunos, conversava, ouvia as demandas [...] e os alunos também contavam com o compromisso e a responsabilidade de todos.* O anúncio do fim do vestibular para ingresso no curso de Pedagogia trouxe certa ansiedade aos estudantes em relação ao futuro do curso em que estavam matriculados. Como destacou a professora Paola, o compromisso de todos com a manutenção da qualidade do curso era o centro da preocupação dos estudantes.

A estudante Piedade ressaltou o que considera fundamental na atuação da coordenação de curso: *Acredito que o coordenador deva ser um mediador, um ponto de referência para todos no curso. Acredito que deva ser uma figura de comando e que tenha sensatez para saber quando e como flexibilizar.* Enfocou o coordenador como mediador de

importância para os estudantes que veem em sua figura aquele que está acessível para ajudá-los na vida acadêmica. Quanto ao coordenador ser uma figura de comando, em contrapartida, foi acrescida a ideia da flexibilização como aspecto da gestão democrática e não autoritária.

As estudantes declararam que sempre foram bem atendidas pela coordenadora, tanto em relação às informações administrativas quanto no atendimento individual para algum problema. A estudante Porcina afirmou que a função primordial da coordenadora: [...] *a orientação para a matrícula é o atendimento ao aluno e a promoção de eventos e atividades extraclasse*. Para os estudantes, muitas vezes, o coordenador do curso é a referência que têm como apoio para qualquer situação que venham a enfrentar em seu percurso acadêmico. É o profissional mais próximo dos estudantes na instituição, depois do professor, para orientá-los em qualquer situação, além da matrícula.

Alguns pontos foram considerados como avanço da ação coordenadora do curso:

*A coordenadora Palmira é muito aberta a mudanças e tivemos autonomia para trabalhar a programação curricular do curso, de forma interdisciplinar. Acho que isso foi um avanço para o curso* (professora Paola).

*O tempo inteiro ela (coordenadora Palmira) liderava, dando força para todos e isso estimulava a gente. Jamais ouvi dela alguma orientação descomprometida; pelo contrário, ela sempre investiu muito no curso* (professora Paola).

*Considero como avanço os eventos acadêmicos e aulas práticas* (estudante Potira).

*A busca constante de espaços físicos adequados, assim como de professores capacitados* (estudante Piedade).

*Tanto que o curso avançou, que teve uma boa avaliação do MEC* (estudante Porcina).

A autonomia e o trabalho coletivo foram ressaltados pela professora Paola e representam um avanço pela possibilidade de debate e formação continuada de todos os envolvidos nessa atividade que não é mera organização, mas possibilita mudança de concepções e práticas. A liderança positiva da coordenadora foi também um ponto importante que impulsionou o grupo para o trabalho. As estudantes elencaram os eventos acadêmicos organizados, professores capacitados, aulas práticas e o espaço físico do curso que são a base para que o trabalho pedagógico do curso seja de qualidade. Citaram aspectos dificultadores da ação coordenadora: a dimensão administrativo-financeira, a intensificação do trabalho e a gestão financeira do curso.

A coordenadora Palmira abordou a intensificação da função de coordenadora que atua na dimensão administrativa, também, o que acaba trazendo sobrecarga de atividades: *É uma função regimental, bem burocratizada e atrelada ao administrativo. Embora se fale na*



*implantação pedagógica do curso, o que pesa é o administrativo.* Nas instituições privadas, essa dimensão do trabalho do coordenador de curso está diretamente ligada ao tamanho do curso, pois quando se trata de um curso com muitos estudantes existe a equipe de apoio de secretaria que desenvolve as atividades mais burocráticas da dimensão administrativa. Essa não era a realidade do curso de Pedagogia, não era um curso grande e, no último ano de funcionamento, foi encolhendo pela decisão de não ofertá-lo mais no UNI Centro.

Os professores do curso que trabalhavam em tempo integral, nem sempre contavam com horário para as atividades coletivas na grade horária, sem que isso gerasse sobrecarga de trabalho. A coordenadora Palmira destacou esse aspecto como dificultador do trabalho coletivo: *Em relação aos professores, a carga chegava ao integral, mas com diversas funções, porque assumiam o outro turno de vinte horas. É sobrecarga, ninguém faz nada bem, assim.* Como os professores trabalhavam 40 horas semanais, mesmo a instituição remunerando os professores por encontros aos sábados para colegiados, por exemplo, não são todos que se dispõem a esse trabalho fora do horário normal. Assim, a professora Pauline comentou que: *Não adianta melhorar só o papel do coordenador, os professores precisam estar envolvidos nas melhorias e com melhores condições.* A organização pedagógica do curso é responsabilidade do coordenador, mas todos precisam envolver-se com e, para isso, as condições precisam ser favoráveis. A carga integral do professor na instituição não é sinônimo de tempo para o trabalho coletivo se for ocupado exclusivamente com a regência.

A ausência de autonomia para alocação dos recursos financeiros foi pontuada como aspecto dificultador da ação coordenadora pela coordenadora Palmira, em seu depoimento: *Outra dificuldade na gestão é a administração financeira, pois você está sob a dependência de alguém que tem algum poder de aprovar ou reprovar o projeto do curso.* Mencionou a dependência da gestão superior que aprovava ou reprovava os investimentos solicitados para o curso. A professora Pauline reforça essa ideia: *Em uma instituição privada, você tem que fazer cumprir as determinações que vêm de cima.* A gestão verticalizada impõe certas decisões que, muitas vezes, caminham na contramão do projeto do curso para cumprir as metas financeiras, pois trata-se de instituição privada que busca a estabilidade para se manter em funcionamento.

### **6.1.3 A gestão do curso de Pedagogia**

A organização e a gestão do curso, embora não se constituíssem objetivo inicial da pesquisa, foram elementos que emergiram nos depoimentos e foram significativos, apontando

para a necessidade de análise na pesquisa. No curso de Pedagogia, a gestão do curso emergiu com muita força e os depoimentos foram elucidativos.

No **UNI Centro**, a coordenadora Palmira foi convidada pela gestão superior a assumir o cargo em substituição à coordenadora Dirani que foi para a direção da Faculdade. Atuava na instituição como docente e, em razão de seu percurso, foi convidada para o cargo. Seu depoimento ilustra: *Fui por longos anos professora, não passava muito pela minha cabeça ser coordenadora. Fui coordenadora por causa da ida da Dirani para a direção da Faculdade e fiquei quatro mandatos*. Não esclareceu a forma inicial de escolha para o cargo, além do convite da gestão superior. O fato de exercer uma função por quatro mandatos indica ausência de discussão sobre a seleção de coordenadores com a participação dos pares, para renovação na forma de gestão do curso, seja pelo convite ou pela lista tríplice, como ocorreu nos cursos de Ciências Biológicas e Direito.

Quanto à gestão do curso e ao papel da coordenadora, a professora Petronília afirmou: *Eu vejo o coordenador como o eixo central na gestão do curso, é referência pela competência, comprometimento, entusiasmo e dedicação ao curso*.

As interlocutoras destacaram algumas características de um coordenador de curso em seus depoimentos: *Precisa ser comprometido, empreendedor e atualizado em relação às exigências sociais e legais* (professora Pauline). A professora Petronília enfatizou: *Não se concebe mais o gestor autossuficiente e solitário dentro do seu gabinete, pois esse tipo de coordenador não faz avançar o curso*. São características que nos remetem à capacidade do coordenador de manter-se informado e à adoção da perspectiva da gestão democrática em que a participação de todos é o ponto principal.

O curso se organizava por meio do colegiado e das reuniões com a direção da faculdade e os coordenadores de curso. O trabalho coletivo que envolvia os professores ocorria regimentalmente nessas instâncias e durante a elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico do curso. O curso não chegou a trabalhar com o Núcleo Docente Estruturante.

A coordenadora Palmira fez um destaque interessante sobre a confiança nos membros para o trabalho: *O trabalho do colegiado requer inclusive uma dose de confiança nas pessoas para que possam participar dos processos. Mas é preciso mudar a mentalidade nos diferentes níveis de gestão, senão prevalece o modelo linear e burocratizado*. O colegiado deixa de cumprir seu papel, caso não tenha autonomia para algumas decisões, principalmente na dimensão acadêmico-pedagógica concernente ao projeto pedagógico do curso. Para Mendonça (2000), os colegiados surgiram no bojo das discussões sobre eleições diretas para a escolha de

dirigentes da educação, como órgão complementar à política de gestão democrática nas instituições escolares. Assim, os colegiados cumprem função importante para alavancar a descentralização no meio acadêmico. Seja com maior ou menor autonomia, apontam na direção dos princípios democráticos de gestão.

A participação dos professores no colegiado é impulsionada à medida que sentem que seu campo de decisão é considerado pela gestão superior. A coordenadora Palmira complementa: [...] *tem um crivo de intenções da instituição e, às vezes, falta espaço para participação efetiva nas questões que você julga essenciais para o curso*. Se esse crivo de intenções mencionado pela coordenadora for composto por uma malha muito fina, pode levar a uma falsa concepção de colegialidade dentro da gestão que recairia no mero cumprimento das orientações superiores e o colegiado seria, apenas, para referendo das decisões tomadas.

A coordenadora fez comparação com a gestão do curso em todas as fases: *No começo era muito fácil, tinha muitos alunos, agora no final foi difícil, não podia ser nada grandioso, porque tínhamos vinte e poucos alunos*. Coordenar um curso que está acabando requer outra lógica de gestão, pois a coordenação organiza o curso para a conclusão do semestre e sua finalização, o que não foi uma tarefa fácil para a coordenadora Palmira que é pedagoga e sempre atuou no curso de Pedagogia da UNI Centro.

#### **6.1.4 Pedagogia: o curso em extinção no UNI Centro**

A extinção do curso foi um ponto muito destacado pelas interlocutoras, ora pela lamentação e ênfase na qualidade do curso, ora buscando as justificativas. A coordenadora Palmira apontou quais seriam em sua avaliação, as possíveis causas que levaram a essa extinção: *A primeira é essa questão de política pública que fez proliferar em termos de curso em todas as esquinas, com custo menor; foi uma expansão muito grande, eu trabalhei no MEC, nessa época fazia avaliação de curso, percebi isso no Brasil*. As políticas públicas no campo educacional em que a expansão de vagas nos cursos ofertados pelas IES privadas e alavancadas com as novas formas de financiamento ao setor privado, como, por exemplo, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (Prouni) provocou um crescimento muito grande das IES privadas, facilitando o acesso de muitos jovens e adultos, o que se constituiu como aspecto relevante. Daí, algumas IES trabalham com mensalidades mais acessíveis à faixa de renda dos estudantes e com pouca qualidade.

A coordenadora Palmira destacou uma segunda causa para a extinção do curso que se relaciona com a opção do UNI Centro, até 2011, em manter seu *campus* somente na cidade de Brasília: *O UNI Centro não descentralizou, ficou só no Plano Piloto e aqui você não vai encontrar um percentual grande de alunos querendo ser professor do Ensino Fundamental, embora nessa última turma todos são daqui do Plano*. Em sua criação, o UNI Centro tinha como público-alvo o estudante que trabalhava e que podia investir no curso superior, mas não podia frequentar a IES pública onde os cursos funcionavam no diurno. Assim, a instituição foi crescendo, o público-alvo foi-se modificando e alguns cursos deixaram de ser atrativos para os estudantes da cidade de Brasília. Com a ampliação do acesso ao ensino superior pelas camadas populares e a expansão das IES privadas, que buscaram localização em outras cidades do Distrito Federal, os estudantes procuraram instituições mais próximas a seu local de moradia e com mensalidades mais acessíveis.

O terceiro impacto no curso foi destacado pela professora Petronília que, ao abordar a coordenação de curso, falou sobre a extinção da Pedagogia no UNI Centro, apontando como processo de aceleração dessa extinção o convênio estabelecido com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio do Professor Nota 10<sup>25</sup>, como ilustra seu depoimento: *Quando a gente recebeu um contingente tão grande de professores da Secretaria para formação no Professor Nota 10 e, ao mesmo tempo, a UNI Pública estava fazendo, a gente começou a analisar a situação e previu esse esvaziamento do curso*. O UNI Centro assumiu, por meio de convênio com a SEEDF, cerca de 3.000 professores da rede pública que não tinham formação superior e a UNI Pública formou cerca de 2.000 professores, no curso de Pedagogia. A professora Petronília complementou: [...] *a maior procura da Pedagogia era do professor que tinha formação em nível médio e que vinha buscar essa formação superior*. Antes do convênio com a SEEDF, muitos professores da rede pública buscavam o UNI Centro para essa formação no curso de Pedagogia regular da instituição. Com o Professor Nota 10, que durou três anos, houve o esvaziamento do curso regular. Assim, a necessidade de oferta de vagas no curso de Pedagogia para aqueles que se constituíam como demanda para o UNI Centro diminuiu consideravelmente, e tal processo acelerou a desativação do curso de Pedagogia.

A coordenadora Palmira empenhou-se para que o curso não perdesse os estudantes, mas o esvaziamento das turmas foi aumentando e ficou difícil a manutenção. A professora

---

<sup>25</sup> Professor Nota 10 – programa de formação em Pedagogia para os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sem formação na educação superior.

Petronília, em seu depoimento, abordou esta questão: [...] *o curso que antes tinha até sessenta alunos por turma esvaziou e dentro da política institucional a gestão superior achou por bem não manter turmas abaixo de trinta alunos*. A coordenadora Palmira fez tentativas para que o curso conquistasse mais estudantes; entretanto, não obteve sucesso, como afirmou a professora Paola: *A Palmira começou a apelar para os professores divulgarem o curso, inclusive, que fossem para as escolas da rede pública para divulgar o curso*.

Com a certeza da extinção do curso, a coordenadora e o grupo de professores continuaram desenvolvendo suas atividades com o compromisso assumido. Comentou a professora Petronília em seu depoimento: *Mesmo com a extinção do curso sinalizada, continuamos a reorganização das atividades, atendendo às exigências do contexto e, também, com a divulgação do curso, mas não teve jeito*. O UNI Centro é uma instituição antiga e bem conceituada no âmbito da educação superior do Distrito Federal, mas em função da baixa procura pelos estudantes e na impossibilidade de manter a qualidade, a gestão superior optou pelo fechamento do curso.

As interlocutoras estudantes da última turma lamentaram o fim do curso na instituição e analisaram a situação da profissão docente. A estudante Potira enfatizou esse aspecto em seu depoimento: *Vejo com muito pesar o fim do curso, mas o prestígio da profissão vem caindo, tanto pelo aspecto financeiro, como pelas condições de trabalho e social. Isso desestimula os jovens a procurar a profissão*. A estudante Piedade complementa: *Dessa forma, entendo que o término do curso no UNI Centro não é um problema particular da instituição, mas reflete o momento de crise pelo qual passa a Pedagogia e a profissão do professor*. Sobre o debate da profissionalização docente, Romanowski (2007, p.40) destaca que esse debate “[...] enfatiza os movimentos de resistência para fugir da proletarização, uma luta para poder obter prestígio, *status* e uma remuneração que se aproxime daquelas dos demais profissionais”. Esse aspecto levantado pela estudante não é exclusivo da Pedagogia, mas das licenciaturas de modo geral, que passam pelo desafio de se constituírem como objetivo dos jovens em exercer a profissão docente.

### **6.1.5 A formação do pedagogo e a gestão do curso**

Os cursos de graduação em licenciatura e bacharelado não contemplam em suas diretrizes curriculares a formação para atuação na gestão em instituições educativas. No curso de Pedagogia, a gestão escolar está contemplada no Art. 3º, parágrafo único, inciso III, que traz como central para a formação do pedagogo “[...] a participação na gestão de processos

educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino”. Esse aspecto da formação para a gestão é uma condição favorável para a atuação do coordenador de curso de Pedagogia, que falta aos coordenadores de outros cursos que não investiram na formação continuada.

A formação para a gestão não ocorre somente na formação inicial superior, pois os cursos de pós-graduação oportunizam essa formação, assim como a experiência como docente gestor dos processos da sala de aula e dos colegiados. A coordenadora Palmira, em seu depoimento, destacou: *Na carreira surge a oportunidade de gestão e a experiência como docente, a historicidade do professor podem dar condições para ocupar o cargo. Mas tem que ter, no mínimo, mestrado na sua área.* Enfatizou os saberes da prática docente e a formação no mestrado como formadores do coordenador de curso. Vale dizer que esse processo formativo, oriundo da experiência ou da pós-graduação, necessita estar apoiado em modelos democráticos de gestão e em concepções de educação emancipadora para fazer avançar a qualidade dos cursos e a própria prática. A coordenadora Palmira enfatizou esse aspecto da formação: *Não acredito que temos que criar uma carreira de gestor, porque posso ser docente e me especializar, aperfeiçoar para ser bom coordenador de curso, por exemplo.* Esse ponto é relevante e leva à reflexão sobre a carreira docente sem fragmentações em várias outras carreiras.

A coordenadora Palmira é mestra em Educação e, em relação à participação em eventos e propostas de formação continuada, assim se posicionou: *Participei de alguns encontros, mas, na verdade, poderiam ter sido mais. Foram dois encontros sobre a educação infantil e de eventos que aconteciam em Brasília.* A participação em eventos no campo da educação propicia ao docente e aos que estão na função de coordenação de curso uma ampliação de sua visão, por meio dos conhecimentos e informações, que são compartilhadas entre docentes, estudiosos e pesquisadores do campo. A intensificação do trabalho do coordenador representa um dos fatores que dificultam sua formação continuada, seja na IES em que atue ou nos eventos locais, nacionais e internacionais que, somados a sua trajetória e perfil, fazem com que se distancie das discussões mais amplas da educação.

Em relação ao locus da formação do coordenador de curso, a coordenadora Palmira acredita que a instituição é a responsável pela formação continuada dos profissionais, como indicou no depoimento: *Acredito que a própria instituição pode se responsabilizar em oferecer isso com pessoas credenciadas, tanto na parte de planejamento e orçamento, como na parte das interações.* A professora Paola declarou: *A formação continuada é fundamental na própria instituição. O UNI Centro tem um comprometimento com a formação continuada*

*dos professores.* Reforçou a importância da formação continuada de professores e o compromisso do UNI Centro com essa formação que são oportunizadas por meio de minicursos e palestras oferecidas aos docentes e gestores da IES pela Assessoria Pedagógica da Diretoria Acadêmica.

A coordenadora Palmira ressaltou que a especialização pode ser um caminho para essa formação continuada: *Poderia até ter ser uma especialização, mas uma especialização dentro da instituição, de forma que os diferentes níveis de gestão trocassem ideias sobre os problemas e soluções institucionais.* Esse tipo de formação focaliza os saberes e práticas docentes e de gestão existentes como ponto de partida para a formação continuada, no contexto institucional.

Os conhecimentos e saberes considerados como fundamentais da ação de qualidade da coordenação de curso foram destacados pelas interlocutoras. A coordenadora Palmira sinalizou a formação crítica: *O primeiro ponto é a análise crítica em relação às políticas públicas e diretrizes da educação e do curso. Temos coordenadores como executores de toda linha de pensamento que surge.* A professora Pauline mencionou a gestão democrática: *Vejo que é essencial a formação sobre a gestão democrática, mesmo, nas instituições privadas.* São dois temas que se constituem como base para a formação do docente e do coordenador de cursos, pois é preciso avançar nos conhecimentos da área dos fundamentos da educação, bem como nos conhecimentos relacionados à organização do trabalho pedagógico dos cursos.

A coordenadora Palmira enfatizou as diferentes visões de gestão de curso, de acordo com a área de formação. Seu depoimento é ilustrativo: *Você olha os cursos da área da Saúde, de Ciências da Computação e Economia. São pensamentos diferentes sobre a gestão e a forma como é vista a Educação.* O campo científico influencia as concepções sobre educação, gestão e formação do gestor. Assim sendo, estando submetidos ao mesmo estatuto, regimento e Projeto Institucional, os cursos têm suas peculiaridades, ora definidas pela estrutura do curso, quando há muitos recursos, ora pela concepção de gestão do coordenador de curso e do grupo colegiado e, em algumas situações, pelos dois fatores associados. É importante destacar que muitos problemas enfrentados pelos diferentes cursos são similares, sendo diferentes na proporção pelo tamanho do curso, em função dos pontos comuns da docência que é base de todos eles.

## 6.2 UNI Privada e a coordenação do curso

O curso de Pedagogia da UNI Privada foi criado em 1974 e oferece a licenciatura em Magistério para anos iniciais, com 3.305 horas integralizadas em 8 semestres. Funciona no noturno com 332 estudantes, conforme a secretaria do curso. O corpo docente está formado com 27 professores, e participam do Núcleo Docente Estruturante (NDE) quatro assessores da coordenação e mais dois professores do curso. A coordenação do curso de Pedagogia foi designada para um mandato de dois anos, 2010 e 2011 podendo ser prorrogado.

O coordenador do curso professor Pedro<sup>26</sup> situa-se na faixa etária de 40 a 49 anos, concluiu a graduação em Teologia em 1994 e Filosofia em 1998. Concluiu o mestrado na UNISINOS em 2001 e é doutorando na Universidade Católica de Brasília. Trabalha em regime integral e com dedicação exclusiva na instituição, com uma jornada semanal assim organizada: 20 horas para a coordenação do curso, 14 horas para pesquisa e 6 horas no ensino.

### 6.2.1 A trajetória profissional do coordenador do curso

A trajetória docente do coordenador Pedro iniciou-se na escola básica onde foi professor de segunda, terceira e quarta séries, na nomenclatura da época. Fez o magistério e foi trabalhar com as crianças nas cidades de Esteio e Canoas, no Rio Grande do Sul. Em 1994, concluiu a graduação em Teologia e, a partir de 1998, passou a atuar com jovens da 5ª à 8ª série com o Ensino Religioso. Nesse mesmo período passou a coordenar o setor de ensino religioso da escola onde iniciou a experiência de gestão na cidade de Cerro Largo - RS. Seu depoimento ilustra essa experiência: *Eu coordenava os professores da área, organizava eventos, acompanhava o desdobramento dos conteúdos, então entrei assim, digamos, no metiê da gestão*. Como coordenador da área de Ensino Religioso, participou do Colegiado de gestão da equipe de direção da escola e ficou nessa função durante um ano.

Fez o curso de Filosofia e por dois anos ficou estudando e trabalhando como professor com uma carga mínima. A partir de 1998, assumiu a função de coordenação do Ensino Religioso em outra escola na cidade de Esteio – RS. Como lassalista, foi convidado a coordenar um projeto de criação de uma escola: *Então, por que eu fui convidado? Porque eu sou ainda um crítico desse modelo de escola elitizada e a minha discussão sempre era escola popular*. Esse projeto de criação de escola popular ocorreu num bairro da cidade de Sapucaia

---

<sup>26</sup> Pseudônimos com a letra inicial do curso foram adotados para preservar os participantes e facilitar somente a identificação do curso, seguidos do nome fictício da IES.



do Sul e o coordenador Pedro, para desenvolver o projeto, contou com uma equipe por acreditar no trabalho coletivo, como indicou seu depoimento: *Reuni algumas pessoas e disse: 'Olha, nós temos diante de nós um sonho e a proposta é que seja uma escola em que a gente acredite. Vocês estão sendo convidados, porque eu me sinto incompetente de fazer isso sozinho'.*

Considerou relevante essa experiência profissional em termos de colegialidade e de construção do projeto político-pedagógico com princípios democráticos. O coordenador e o colegiado coordenaram atividades de envolvimento da comunidade nessa preparação da escola, como indicou seu depoimento: [...] *depois de três meses de discussão, a gente achou que precisaríamos da comunidade. E criamos uma proposta de pesquisa na comunidade para saber que escola a comunidade queria.* Essa experiência do coordenador Pedro revela algumas concepções acerca da educação e dos princípios democráticos que indicam uma visão emancipadora de educação. Para a direção, por solicitação do coordenador, o grupo escolheu uma pessoa compatível com a proposta da escola e ele ficou com a coordenação pedagógica.

O coordenador Pedro deixou a congregação à qual pertencia e veio para Brasília. Foi trabalhar na UNI Privada e a gestão superior da instituição, em 2004, formulou o convite para que assumisse a gestão do projeto de extensão, em que atuou em 2005 e 2006. Quando a atual gestão da UNI Privada assumiu a reitoria, foi convidado para assumir a direção da Pastoral. Durante a gestão, no segundo ano, o coordenador Pedro foi convidado pelo professor Rogério, que era o assessor da reitoria, para pensar um novo projeto pedagógico do curso de Pedagogia, juntamente com uma equipe de trabalho, em 2007. O professor Rogério assumiu a coordenação do curso a partir desse projeto e ficou durante o ano de 2008. Em 2009, quando assumiu a pró-reitoria de graduação, o professor Pedro tornou-se o coordenador do curso de Pedagogia, como indica o depoimento: *Vim para a direção do curso de Pedagogia por conta do envolvimento no projeto do curso, por já ter um conhecimento de gestão da casa.* Essa foi sua trajetória, com destaques para a gestão do curso.

## 6.2.2 Ação coordenadora no curso de Pedagogia

Na UNI Privada, o coordenador Pedro foi convidado a falar sobre a coordenação do curso e revelou sua **concepção**. Afirmou que seu entendimento sobre o tema é oriundo de sua formação e experiências docentes: *Coordenar o curso, para mim, é realmente construir uma perspectiva pedagógica da gestão. Assim, a escuta e a colegialidade são coisas que procuro implantar na gestão.* Enfatizou a dimensão acadêmico-pedagógica na gestão com a

importância atribuída à colegialidade no processo. Essa concepção revela a proximidade com os conhecimentos pedagógicos discutidos nos cursos de Pedagogia que possibilitam essa construção.

Para melhor compreender as ações apoiadas pela concepção de coordenação, as **atribuições** foram destacadas pelos interlocutores. Essas atribuições principais situam-se na dimensão administrativa, pedagógica e a colegialidade na gestão de pessoas. O coordenador Pedro referiu-se inicialmente ao atendimento das demandas administrativas e afirmou: *Tenho as demandas da área econômica, legislação e burocrática, mas temos uma assessora para essa área. O administrativo é uma coisa que não atrai, é uma coisa que eu tento cuidar [...]* e complementou: *Quando eu vim para coordenação do curso, pra mim era muito claro que a minha função era realmente de construir uma perspectiva pedagógica da gestão.* Revelou uma tendência de gestão para a dimensão pedagógica do curso e de trabalho coletivo com a equipe de coordenação em que uma assessora cuida da parte em que o coordenador sente mais dificuldade.

Como segundo ponto, o coordenador Pedro destacou a atribuição que tem maior identificação: *Eu procuro, realmente, dar uma visão pedagógica ao papel de coordenador, ou seja, acompanhar o projeto pedagógico do curso, porque o problema é achar que você dá conta da gestão administrativa e pedagógica.* Complementou com sua visão de gestão pedagógica: *Reunir os professores para ver se estão cuidando bem da avaliação, da organização da aula, então essa é a gestão pedagógica.* Reforçou o foco no trabalho pedagógico do docente em sala de aula e enfatizou a dimensão administrativa, concorrendo com o trabalho de acompanhamento pedagógico do curso. A professora Pâmela reforçou essa dimensão como prioridade na ação coordenadora quando afirmou: *A gestão pedagógica, cuidar do currículo, do grupo de professor, relacionamento com o aluno, fazer o curso pulsar, pensar a semana do curso, eu acho que esse é o central do trabalho.*

Assim como expressou a concepção que tem sobre a coordenação, o coordenador Pedro falou da gestão pedagógica do curso e destacou o projeto pedagógico como foco da gestão na dimensão acadêmico-pedagógica.

A colegialidade na gestão do curso foi o outro ponto ressaltado em suas atribuições: *Como função, eu procuro cuidar da gestão de pessoas, isso é a perspectiva da colegialidade, também, dentro do curso.* Mencionou a gestão “de pessoas”, nomenclatura utilizada no campo da administração de empresas; no campo da educação refere-se à gestão do curso e ao trabalho docente que, para Tardif e Lessard (2005) comporta, em uma das dimensões analisadas pelos estudiosos, a interatividade como característica da docência. Assim, o trabalho interativo,

professor e estudantes, professor e professor, coordenador e professores, coordenador e estudantes, entre outras relações, a colegialidade que traz o princípio da solidariedade como comprometimento com o desenvolvimento de todos é a base para a ação coordenadora do curso.

Os depoimentos das professoras do curso sobre as atribuições do coordenador foram feitos, considerando dois eixos: o que é regimental, formal e declarado; e o que é efetivamente realizado, o praticado. A professora Pâmela, sobre o que está declarado e formalizado, destacou o acompanhamento do projeto do curso: *O coordenador tem que cuidar do projeto pedagógico do curso e cuidar da equipe, ele vai trabalhar diretamente com professores e estudantes*. Dentro do eixo do trabalho realizado, a professora Penha pontuou em seu depoimento: *Coordenar é só delegar e não se envolver? Mesmo que fosse, depois é preciso ação, uma análise, um relatório. Muitas vezes delega-se, mas o trabalho fica perdido*. Cabe refletir também sobre o trabalho coletivo que é de todos e para todos, como afirma Libâneo:

A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas (Libâneo, 2008, p. 215).

Ainda destacando a dimensão acadêmico-pedagógica, a professora Pietra analisa os dois eixos: o declarado e, depois, o praticado, nos seguintes excertos: *Uma função da coordenação é acompanhar cada disciplina, o objetivo, a ementa, o tipo de atividade, tem que enxergar isso para poder articular*. Complementa ainda: *Nosso calendário acadêmico prevê reunião mensal de professores, mas alternando reunião de reitoria, de formação pedagógica e o grupo fica muito tempo sem a reunião dos professores do curso*. Expressou o que está estabelecido no regimento e o que é esperado pelo grupo, mas, seguindo a lógica das professoras na discussão, em seguida ressaltou o trabalho realizado pela coordenação e mencionou a ausência de qualidade das reuniões: [...] *então, passa muito tempo sem reunião com o grupo, o que é ruim, e quando fazem a reunião, elas são “sem pé nem cabeça”, assim, desarticuladas do todo* (professora Pietra). Esse aspecto da organização institucional dificulta a ação coordenadora pelo tempo sem a presença do grupo para discussão coletiva, sobre pontos exclusivos do curso. Entretanto, as professoras não se incluíram na busca de outras possibilidades, que passariam a ser o objetivo da coordenação do curso e dos professores que sinalizariam, inclusive, essa dificuldade para a gestão superior.

Uma atribuição da dimensão administrativo-financeira foi pontuada pela professora Pilar, como regimental: *O coordenador, regimentalmente, tem que uma vez por ano elaborar*

*o orçamento. Então, seria planejar com o grupo de professores todos os aspectos e aguardar a verba para aplicação e pronto.* A professora Pietra enfatizou a importância da participação dos professores que representa a ação coordenadora efetivada: *Penso no meu colega que não faz parte da assessoria, colegiado ou NDE o quanto se sente mal. Eu gostaria que o coordenador envolvesse todo o grupo de professores, porque todos são importantes para o projeto do curso.*

Sob a ótica do informal e real, as atribuições foram discutidas; entretanto, foram pontuadas as dificuldades encontradas na ação coordenadora: ausência de sistematização e organização das reuniões com professores, ausência de envolvimento de todos os professores nos projetos, ausência de acompanhamento direto das atividades do curso sem a autoavaliação do envolvimento do grupo de professores nas ações do eixo do praticado no curso. No processo avaliativo, a inclusão de todos os segmentos do curso é a base para entender os limites e possibilidades.

As estudantes abordaram esse ponto da avaliação institucional. Pandora e Poliana assim se manifestaram: *A coordenação pede a nossa avaliação com questionários, mas eu parei de responder por que não vejo nenhum retorno* (estudante Pandora) e a estudante Poliana ressaltou as limitações dessa ação: *Primeiro, que fizeram essa avaliação no horário que ninguém podia, um horário inviável para os estudantes e o que ouço muito sobre essa avaliação é que não vai dar em nada.* Esses depoimentos levantam dois pontos importantes: a ausência de retorno da avaliação e a ausência de envolvimento dos professores, pois o horário de aplicação do questionário ocorreu antes das aulas e muitos estudantes não conseguiram comparecer para a realização da atividade.

São depoimentos que sugerem a necessidade de o curso debater amplamente a avaliação interna que vem ou não praticando e com envolvimento de todos os segmentos em busca de alternativas coletivas visando à qualidade.

A avaliação institucional é repleta de procedimentos que precisam ser democraticamente acordados e praticados para que garantam seus efeitos. Embora não seja uma metodologia simples, o uso de procedimentos que garantam a diagnose da escola e de seus processos internos precisa ser priorizado (LIMA, 2012, p. 88).

O referido autor pontua a importância da avaliação institucional na educação básica, mas que se aplica aos cursos de graduação, pois o ambiente, a cultura e o *habitus* nas instituições de educação têm pontos convergentes.

Os estudantes do curso destacaram atribuições e características que consideram importantes para a qualidade do curso. A estudante Pandora ressaltou as relações

institucionais do coordenador de curso em seu depoimento: *Acabei percebendo que o coordenador do curso estabelece uma relação com a gente, mas também, tem que representar a instituição junto aos estudantes e vice-versa*. Essa visão é corroborada pela estudante Poliana: *A função do coordenador não é só a mediação para resolver questões de alunos e professores, é bem mais ampla, tem que ver o todo*. Esses depoimentos sinalizam que esses estudantes conhecem as atribuições e entendem o papel institucional do coordenador, evidenciando a existência de comunicação entre eles e a coordenação do curso.

O estudante Pietro elogiou a receptividade da equipe de coordenação em relação às demandas dos estudantes: *A coordenação tem receptividade com os estudantes e somos ouvidos, existe um espaço de escuta*. A estudante Poliana aborda a receptividade que existe e reforça a proximidade com os professores, em seu depoimento: *Com exceção da assessora administrativa, a equipe da coordenação é formada pelos nossos professores, então, você não fala com uma pessoa estranha*. A relação entre coordenação e estudantes, assim como entre professores e estudantes constitui-se como fundamental para o bom desempenho acadêmico. Zabalza (2007) traz análise importante e, ainda que seja no contexto da educação na Espanha, guarda possibilidade de reflexão sobre nosso contexto brasileiro, quando afirma ser o contato individual periódico com os estudantes uma ação muito importante, pois aqueles com maiores dificuldades acadêmicas não são os que participam dos momentos coletivos, e as respostas de alguns diante das questões que propomos não representam “o estado de compreensão do grupo em geral” (*Idem*, p. 197). Entendendo que essas reflexões acerca da relação entre os docentes e seus alunos também se referem à relação entre o coordenador de curso e os estudantes, cabe a reflexão crítica dos coordenadores sobre a atribuição junto aos estudantes para o bom desempenho acadêmico em todo o percurso estudantil.

### 6.2.3 A gestão do curso: entre avanços e tensões

A organização e a gestão do curso foram elementos que também emergiram dos depoimentos dos interlocutores do curso de Pedagogia da UNI Privada, levantados pelo coordenador Pedro e pelas professoras. A UNI Privada organiza reuniões com a gestão superior, com os professores e coordenadores dos cursos. O curso de Pedagogia trabalha com o colegiado e o NDE, o que constitui avanço do curso, realiza reuniões com professores, alternadamente, reunião específica do curso e geral com a reitoria.

A **concepção** de gestão de curso e o papel do coordenador foram explicitados pelo coordenador Pedro, quando afirmou: *Então, eu acho que é a perspectiva da colegialidade que*

*aponta um caminho para a gestão. O cargo de coordenador não é o lugar da prática da gestão, a assessoria, por exemplo. É muito mais influente no sentido de perpassar as instâncias e os processos.* Aponta a ideia de colegialidade como alternativa para a gestão de cursos e destaca a autoridade do cargo de coordenador como dificultador de alguns processos, sinalizando, assim, certo distanciamento do grupo de professores não somente nos colegiados e NDE, o que pode ser justificado pela ausência de reuniões periódicas voltadas para o curso, como foi analisado anteriormente.

No plano do declarado, mesmo o coordenador reforçando a colegialidade como base para a gestão, no plano do realizado, ausência de espaço e tempo para o trabalho coletivo envolvendo todo o grupo, um dos aspectos que não foi construído pela coordenação e professores, aspecto da gestão que merece reflexão.

O trabalho do colegiado é importante complemento para a gestão democrática que possibilita a participação dos segmentos do curso. Reforça a professora Penha: *O colegiado do curso existe como espaço de reflexão e de decisões. A gente barrou certas demissões, porque foi para o colegiado. Isso foi algo positivo, isso é muito bacana.* As ações do colegiado possibilitam a legitimidade das decisões que saem do campo da autoridade do cargo do coordenador ou do diretor da faculdade para o campo da autoridade colegiada.

A professora Pilar levantou um aspecto que precisa avançar no colegiado do curso, segundo sua visão: *O colegiado tem limite, porque não cabe aos integrantes a execução das decisões, porque tem o papel do coordenador.* Cabe ao coordenador de curso reunir os esforços para a ação coordenadora, a articulação do trabalho coletivo e institucional em todas as dimensões. Por sua vez, cabe aos professores a participação ativa e crítica. Libâneo (2008, p.36) destaca esse aspecto da atuação do docente que participa "[...] ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas a equipe de trabalho, aprendendo coletivamente novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo". Na participação de todos no processo de coordenação do curso, ocorre o desenvolvimento profissional e organizacional em que todos aprendem e avançam em suas práticas. No entanto, Mendonça (2000) faz um alerta sobre a importância dos colegiados não se constituírem uma falsa conquista se forem concebidos isoladamente, sem outras possibilidades de democratização da gestão, por meio do incremento da participação dos responsáveis pela execução, na etapa de concepção e avaliação do projeto do curso, criticando a ideia de que poucos pensam e avaliam e muitos executam.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia é composto pelo coordenador, por quatro professores do curso que atuam na assessoria da coordenação e outra

professora do curso que não faz parte da assessoria. Conforme a Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010, o NDE tem como atribuições acadêmicas o acompanhamento do processo de concepção, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso.

A reitoria da UNI Privada, em março de 2011, realizou a reunião geral com todos os professores e coordenadores de curso para discussão sobre a implantação dos Núcleos Docentes Estruturantes na instituição, como mencionado nos capítulos anteriores. O reitor da instituição e o Pró-reitor de graduação destacaram a importância do NDE como forma de alavancar a qualidade dos cursos na UNI privada. O curso de Pedagogia vinha, na época, trabalhando com o NDE, e a posição da reitoria corroborou o trabalho do NDE de Pedagogia que estava mais avançado em termos de reuniões e planejamentos.

A professora Pilar abordou a concepção de gestão existente em instituições superiores ao falar sobre a necessidade do Núcleo Docente Estruturante, em seu depoimento: *Essa concepção de gestão gerencialista, de cuidar do dinheiro, de cuidar das pessoas, administrativamente, isso é muito forte na educação e o que é fundamental é deixado de lado. Aí você precisa que o Estado faça uma regulação, como o NDE.* Apontou o aspecto da regulação como contraponto à lógica mercantilizada de educação em algumas instituições, uma vez que o NDE, sendo um indicador de qualidade na avaliação dos cursos, as IES buscaram atender às categorias de pontuação. O NDE é considerado pelo MEC como elemento diferenciador da qualidade de um curso de graduação, não se constitui como uma exigência direta às instituições e oportuniza uma instância colegiada para alavancar o projeto pedagógico. No caso da UNI Privada, todos os cursos estão implementando de fato o NDE.

A professora Penha avalia a exigência do MEC em relação ao NDE em seu depoimento: *Se a instituição é privada e presta um serviço público, tem que ter uma regulação para ter questões mais democráticas. Se não fosse uma exigência do MEC, não teria colegiado, NDE, não teria nada disso.* O NDE do curso de Pedagogia é composto por professores que também são assessores do coordenador. A professora Pilar discutiu essa questão: *Comecei a participar do NDE, só que outras questões da gestão se misturam com as do NDE e eu não tenho horas para a gestão. Quero contribuir discutindo os elementos fundamentais para a qualidade do projeto do curso.* Essa organização do NDE e sua composição, sendo seus integrantes os assessores da coordenação, podem gerar a dificuldade em focar as questões fundamentais do projeto pedagógico do curso.

A Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010, que normatiza o Núcleo Docente Estruturante, em seu Art. 1º institui que o NDE de um curso de graduação “[...] constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo

de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. E no parágrafo único descreve a característica da liderança acadêmica como critério norteador dessa composição. Pela referida Resolução, os critérios de composição, além da liderança acadêmica, são de pertencer ao quadro de docentes do curso, e como os assessores da coordenação são professores do curso, estão atendendo à exigência legal. Entretanto, é um ponto que merece debate por parte da coordenação do curso e colegiado, objetivando o esclarecimento das funções do NDE e uma posição mais aberta a outros professores do curso que não compõem a equipe de assessores.

Sobre a seleção do coordenador de curso na UNI Privada, ocorreu por meio de indicação da gestão superior da instituição. O depoimento da professora Pilar abordou esse aspecto: *Existe um problema nas instituições privadas em relação ao processo de escolha de gestores. No caso do curso de Pedagogia, foi algo muito verticalizado, sem consulta aos professores e isso é um problema.* A escolha recaiu apenas na decisão da gestão superior e seu depoimento indicou que os critérios não são claros. Esse processo de seleção e indicação não se constitui como um processo democrático que é o almejado pelos professores, por meio da escolha pelos pares. Isto gera certa insatisfação do grupo.

A professora Pâmela destaca a necessidade de critérios para a seleção e indicação dos coordenadores, como afirmou em seu depoimento: *Então, vejo o coordenador da instituição como uma função estratégica e a instituição oportuniza autonomia para ele fazer um bom trabalho de liderança. A universidade deveria selecionar melhor, com critérios definidos.* Na UNI Privada, o cargo de coordenador de curso está revestido de certo *status*, pois é uma função de prestígio e bem gratificada. Nesse cenário, o provimento do cargo é algo importante para os docentes da instituição que podem candidatar-se no processo de escolha. Representa também um avanço na esteira da gestão que busca os princípios democráticos.

A professora Pietra destacou que foi feita uma tentativa de democratizar esse processo de escolha, mas não foi implementada. Seu depoimento ilustra essa questão: *Solicitaram a indicação de três pessoas de cada curso para escolha, teve um ensaio mais democrático, mas isso se perdeu no processo e ficou valendo a coisa amizade. Então, há uma cultura de gestão patrimonialista.* A tentativa encaminhou-se para uma forma mais participativa e democrática com a composição de uma lista tríplice. Entretanto, o processo foi abandonado, na visão da professora Pietra, e está relacionado à estrutura, natureza e cultura institucional.

Sobre a escolha do coordenador de curso de Pedagogia, os interlocutores salientaram características pessoais e profissionais para o exercício dessa função. Para o coordenador



Pedro, relaciona-se com o projeto do curso: *O tipo de coordenador depende do projeto do curso, porque não é uma entidade que vem e vai coordenar o curso. Mas ele tem que ser constituído pelo projeto pedagógico do curso.* Coloca o tipo de coordenação em função do projeto pedagógico do curso, mas é preciso considerar que a trajetória profissional de cada um configura os saberes e experiências que contribuirão mais em alguns aspectos da carreira docente, como a gestão, que também são importantes na ação coordenadora.

#### 6.2.4 A formação para a gestão do curso

Como mencionado anteriormente, a formação do pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, Art. 3º, parágrafo único, inciso III, traz “[...] a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino”. Outros cursos de graduação não objetivam a formação dos profissionais para a atuação na gestão em instituições educativas e no curso de Pedagogia alguns aspectos da gestão são contemplados, porém nem todos.

O coordenador do curso de Pedagogia da UNI Privada é doutorando em Educação e não é pedagogo, o que pode representar alguma dificuldade na gestão do curso. Em seu depoimento, afirmou: *Do ponto de vista de formação acadêmica, não tenho formação para gestão e sou graduado em Filosofia.* Essa possível dificuldade talvez ocorra em menor grau em virtude de seus conhecimentos como graduado em Filosofia, do que pela aceitação do grupo de docentes, mesmo sendo Filosofia um fundamento da educação. Entretanto, a formação continuada é relevante na carreira profissional, mas o mestrado e doutorado não objetivam ser compensatórios e focalizam mais a questão da formação do pesquisador que contribui substancialmente para a formação docente.

A formação inicial na área em que vai atuar como coordenador é condição nas outras instituições investigadas. No caso da UNI Privada, nos cursos observados nesta pesquisa, somente no curso de Pedagogia esse critério não foi considerado, talvez por ser ele filósofo. A professora Pâmela abordou esse aspecto da formação: *Temos um coordenador que não é pedagogo e, como defendo o curso de Pedagogia, fica complicado. No curso de Medicina ou Direito, não encontramos pedagogo ou filósofo; tem que ser alguém da área.* Essa exigência para que seja o pedagogo e não o filósofo passa, também, pela aceitação do grupo em razão da área de formação. A professora Penha fala em autoridade pedagógica em seu depoimento: *Penso que o coordenador tem que ter autoridade pedagógica na área para que possa articular o trabalho, ser democrático, ter liderança, estar engajado na gestão e fazer um*

*curso pulsante!* Refere-se à formação do coordenador na área do curso que vai coordenar como fundamental para que tenha a autoridade pedagógica oriunda da formação, no campo científico do curso.

A professora Pilar também demonstrou certa insatisfação com essa condição do coordenador e assim se posicionou: *A Pedagogia acaba sendo esse espaço de amigos e na educação todo mundo se acha no direito de falar que entende. Então, quando o curso não apresenta resultados positivos, a responsabilidade é dos pedagogos do curso.* É um aspecto a ser analisado pela instituição que conta com professores pedagogos em seu corpo docente, que se sentem desvalorizados. Se fosse considerado o critério da formação em Pedagogia, geraria maior aceitação do grupo.

A formação para a gestão foi um ponto destacado como relevante e em relação aos conhecimentos e saberes necessários à atuação do gestor. O coordenador Pedro enfatizou: *Depende muito do projeto do curso, se demanda um coordenador mais administrativo-financeiro deve atender essa exigência e se for mais pedagógico tem que ter conhecimento pedagógico, não necessariamente ser pedagogo.* A professora Pâmela também elencou os conhecimentos que julga necessários para a atuação do coordenador: *Ele tem que estudar economia, a questão do mercado de trabalho, propaganda e marketing, mas também a colegialidade.* O coordenador desvinculou os conhecimentos pedagógicos da formação do docente, pois é docente do curso. Os conhecimentos destacados pelos interlocutores não consideram os necessários à prática docente e de gestão do projeto pedagógico do curso, focalizando apenas a dimensão administrativo-financeira.

Sobre o lócus da formação do coordenador, todos citaram a própria instituição como a mais adequada a essa formação institucional. O coordenador Pedro falou sobre a formação na instituição: *A gestão de pessoas é uma dimensão que foi uma grande aprendizagem para mim. A gente teria que ter espaço para estudar para ser um bom gestor e a instituição é o local para essa formação.* A professora Penha destacou o que é importante na formação do gestor: *Na minha opinião, a instituição é o melhor local, aqui na UNI Privada temos um programa de formação docente.* Isaia (2006, p.76) considera que a aprendizagem docente “[...] envolve a interação entre colegas, os alunos, o espaço acadêmico e a comunidade, em seu conjunto”. A aprendizagem compartilhada no cenário institucional favorece as interações e a articulação entre o que se aprende e a prática docente e de gestão na instituição. Assim, o local dessa formação, na visão dos interlocutores, é a própria instituição e, para atender a essa demanda, é preciso “[...] a criação de espaços institucionais em que estratégias e dinâmicas formativas de compartilhamento sejam oferecidas” (ISAIA, 2006, p.79). Essa formação não

pode ficar restrita ao ambiente institucional. Deve ser ampliada por meio de um programa de formação que contemple as várias dimensões da administração educacional, bem como as questões relacionadas à docência e à formação em outros locais, pela importância da diversidade cultural das instituições.

### 6.3 A UNI Pública e a coordenação do curso

Na Faculdade de Educação da UNI Pública, o curso de Pedagogia foi fundado em 1966. Funciona no diurno e noturno com a matriz curricular de 3.210 horas em oito semestres, para a conclusão do curso. No diurno, são 616 estudantes, e no noturno, 349, conforme a secretaria do curso. O corpo docente é composto por 107 professores do quadro efetivo da Faculdade de Educação com regime de 40 horas e dedicação exclusiva. O curso tem também professores de outras instituições em convênio com a UNI Pública. A instituição conta com a Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL) e a Comissão de Licenciatura, como instâncias de debate e busca de alternativas criativas para o enfrentamento dos desafios em relação à formação docente. Montandon afirma que das reuniões com a CIL e a Comissão de Licenciatura,

[...] emergem temáticas de maior interesse que motivam a criação de fóruns e seminários que constituem espaços para apresentações, diagnósticos, discussões conceituais, exposição de experiências e modelos, além de funcionarem como um local de articulação e colaboração entre professores e alunos dos diversos cursos (2011, p. 47).

É uma iniciativa importante em busca das alternativas e que, acompanhadas de políticas de valorização do ensino, podem enfrentar os desafios existentes para o exercício da docência.

Sobre os estudantes da Faculdade de Educação da UNI Pública e as opções pelo curso de Pedagogia, a coordenadora Paula<sup>27</sup> levantou algumas questões em seu depoimento:

*Temos uma nova geração de alunos que ingressam na UNI Pública, cada vez mais jovens, e fazem opção por Pedagogia, em segunda ou terceira opção, pouquíssimos em primeira opção, em função da ascensão social que seria a Medicina, Psicologia, Direito, Computação, principalmente no diurno. Posteriormente, por alguma razão, acabam fazendo opção pela Pedagogia, isso não é demérito, mas é um processo mais complexo e reflete um pouco a desvalorização dos professores. O noturno é outra realidade, o perfil dos estudantes é de trabalhadores, concursados em órgãos públicos e que necessitam da graduação para ter alguma gratificação. Então, você acaba tendo um perfil diferenciado.*

<sup>27</sup> Pseudônimos com a letra inicial do curso foram adotados para preservar os participantes e facilitar somente a identificação do curso, seguidos do nome fictício da IES.

Destacou um aspecto relevante em relação às escolhas profissionais dos jovens e adultos quanto aos cursos de graduação da UNI Pública. Os estudantes do noturno, que são trabalhadores durante o dia, optaram pelo curso, porque querem seguir a carreira docente ou querem um curso de graduação para a ascensão na carreira profissional. São questões complexas que perpassam a questão da desvalorização da profissão de professor, principalmente da educação básica.

Na **UNI Pública**, pelo regimento da instituição, em cada curso de graduação atuam dois coordenadores, destinados para o diurno e noturno. Na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia, em 2011, houve mudança de direção e entrevistei duas coordenadoras: a coordenadora Patrícia que atuava como coordenadora desde 2008 e que estava deixando a função, e a coordenadora Paula que estava assumindo a coordenação junto com a nova direção e que passo a apresentar.

A **coordenadora Patrícia** situa-se na faixa etária de 40 a 49 anos, é graduada em Ciências Biológicas, na modalidade bacharelado, concluído em 1981, na UFRJ. Tem especialização em Educação a distância desde 2000, na UNI Pública. O mestrado foi em Ecologia Animal na UNICAMP, em 1989, e o doutorado em Desenvolvimento Sustentável na UNI Pública, em 2008.

A experiência como coordenadora começou na UNI Pública, em 1996. Inicialmente foi coordenadora da área de atuação e depois foi para a coordenação do curso. Relata que com essa experiência resolveu aprofundar os estudos no campo da educação onde completou 23 anos na carreira docente.

Trabalha em regime integral e com dedicação exclusiva na instituição, com uma jornada semanal de 8 horas para ensino, 12 horas para pesquisa, 4 horas para orientação acadêmica e 16 horas para coordenação do curso. Existe flexibilidade nos horários, exceto o de regência de classe, de acordo com as demandas.

A **coordenadora Paula** situa-se na faixa etária de 40 a 49 anos, graduada em Pedagogia pela Uni Evangélica em 1988; pós-graduação em Psicopedagogia pela PUC-GO, em 1990; Mestrado em Educação pela UFG, em 2001, e doutorado em Educação pela UFG, em 2008.

A experiência passa pela Educação Básica na Secretaria de Educação de Goiás. Foi docente e assessora da pró-reitoria de graduação da UEG, docente da UNIP, instituição privada, e docente da PUC Goiás, atuando como professora há 25 anos.

Trabalha em regime integral e com dedicação exclusiva na faculdade da UNI Pública, com uma jornada semanal de 8 horas para ensino, 8 horas para pesquisa, 4 horas para

orientação acadêmica e 20 horas para coordenação do curso. Nos horários da coordenadora Paula, também existe a flexibilidade, conforme a organização das atividades de pesquisa e orientação da professora, como afirmou.

### 6.3.1 A trajetória profissional das coordenadoras do curso

A **coordenadora Patrícia** atuou de maneira assistemática na educação básica, realizando algumas atividades como professora substituta e em aula particular. Afirmou que essa experiência foi pequena, mas significativa o suficiente para ter uma referência na trajetória como docente na educação superior.

Quando iniciou no curso de Pedagogia, foi coordenadora de um projeto de integração interdisciplinar em ensino de Ciências e Matemática ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia que envolvia a UNI Pública, sendo sua primeira experiência de coordenação na área de educação, o que a auxiliou na gestão do curso de Pedagogia. Passou a atuar na faculdade com projeto de educação ambiental, tendo coordenado a área de educação ambiental. Posteriormente, envolveu-se com a reestruturação da matriz curricular do curso, como justificou em seu depoimento: *Como não era pedagoga, achava importante entender o que é ser um pedagogo e discutir a matriz com o grupo foi uma oportunidade.*

Essa experiência representou um momento de formação profissional para a coordenadora, por ser da área de Biologia. Depois desse trabalho com a matriz curricular, foi para a coordenação do curso onde ficou por dois anos. A coordenadora Patrícia destacou a transição do foco de seus estudos da Biologia para a Pedagogia, no depoimento: *Então, foi toda uma transição da Biologia para a Educação e que foi me levando a esses processos de coordenação e gestão. Saí da coordenação e fui para o doutorado. Quando voltei, estava no auge da implementação daquele currículo reestruturado.*

Com a discussão acumulada sobre a reestruturação do currículo, a coordenadora foi convidada a permanecer na função e integrar a equipe de coordenação. Trabalhou coordenando a dimensão do currículo para retomar a discussão das práticas educativas, dos estágios, dos projetos. Permaneceu nessa função até março de 2011, quando outra equipe de coordenadores assumiu.

A **coordenadora Paula** iniciou a narrativa sobre a sua trajetória profissional, destacando aspectos ligados à infância, pois convive com professores na família, como ilustra o depoimento:

*Para falar de uma narrativa da professora que eu sou hoje ou mesma desse cargo que eu estou exercendo, preciso retomar a minha construção de identidade como professora que se iniciou na infância, pois sou de família de professores, então, desde a infância estava envolvida com a questão do ser docente.*

Foi alfabetizada em uma escola rural ligada ao governo federal na época onde passou a trabalhar, ajudando a escola. Afirmou em seu depoimento que: [...] *logo que terminei o magistério, eu já trabalhava como professora no projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência com a Educação Infantil.* Passou no concurso da Secretaria Estadual de Goiás e foi trabalhar com alfabetização de crianças.

Revelou, também, que sempre quis ser professora e por isso fez curso de magistério e, logo depois, Pedagogia. E justificou: [...] *eu não queria discutir ou pensar a perspectiva da educação na docência, mas eu queria ser uma docente formando novos professores.* Sinaliza a opção pela carreira docente de forma consciente e movida pelo desejo de formar professores, não sendo uma escolha ao acaso ou por qualquer tipo de interesse profissional. Destacou em seu depoimento:

*Tenho uma paixão pela Pedagogia porque sou pedagoga e compreendo o papel do pedagogo na sociedade e na educação. Mas o meu compromisso mais amplo é com a formação de professores e para isso é preciso pensar o papel da Faculdade de Educação frente às outras licenciaturas e, também, que a formação de professores não pode ser considerada um apêndice, ou seja, o estudante vem à FE para fazer uma disciplina.*

Iniciou a carreira acadêmica no nível superior, em 1989, em Goianésia, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia – FACILGO, uma faculdade isolada, pois o Estado de Goiás não tinha universidade estadual. Após passar pela seleção de professores, foi trabalhar no curso superior com Sociologia da Educação. Depois de dois anos na FACILGO, foi para a coordenação da área de educação. A coordenadora Paula destacou seu trabalho nesse período quando afirmou: *Era um grupo muito bom de trabalho, eu aprendi muito com esse grupo e fiquei nessa instituição até 1999.*

Em 1999, por motivos políticos, os professores fizeram um enfrentamento na cidade em relação ao partido e ao grupo hegemônico, e o contrato de trabalho de quem não era concursado foi rescindido, inclusive o da coordenadora Paula. A antiga FACILGO, hoje, Universidade Estadual de Goiás (UEG) abriu concurso, logo após a rescisão dos contratos, e a coordenadora foi aprovada. Nesse período, atuou em IES privadas, como justificou: [...] *a Universidade Estadual de Goiás tem uma condição de precarização do trabalho inclusive em termos salariais. Então, você precisava complementar a renda.* Assim, precisou buscar outras IES onde atuou como coordenadora de curso.

Depois que terminou o mestrado em 2001 e o doutorado em 2008 na UFG, fez a seleção para a UNI Pública, veio para Brasília e atua há dois anos na Faculdade de Educação no Departamento de Planejamento e Administração (PAD), onde vem discutindo a formação de professores. Atua como docente com disciplina no PAD, relacionada à formação do pedagogo e de professores que é o Projeto 2. A partir de trabalho realizado na graduação, do edital do Decanato de Pesquisa e Pós-graduação (DPP) e da Fundação de Empreendimento Científicos e Tecnológicos (FINATEC), criou um projeto de pesquisa sobre a atuação do pedagogo no GDF e também um grupo de pesquisa que agrega os alunos da graduação e da pós-graduação, os institutos federais e a secretaria de educação do DF. Foi convidada para ser vice-chefe do departamento, e com a gestão da professora Carla na direção da Faculdade de Educação, recebeu o convite para assumir a coordenação de graduação.

### 6.3.2 Coordenação de curso na perspectiva do pedagogo

A **coordenadora Patrícia**, ao falar sobre sua função de coordenadora da graduação, revelou sua **concepção** de coordenação de curso: *Sobre a coordenação de curso, é preciso que seja realmente pedagógica, de debate pedagógico, de discussão dos projetos*. Enfatizou o trabalho pedagógico desenvolvido no curso e a discussão com os pares situados no plano do declarado e regimental quando afirma que precisa ser na realidade, de fato.

A **coordenadora Paula** também revelou sua concepção de coordenação em seu depoimento: *O princípio que adoto é de gestão colegiada e tenho como orientação o processo pedagógico. Coordenar é trabalhar as ações em prol do pedagógico, junto com o grupo e por meio das decisões coletivas*. Assim como a coordenadora Patrícia, enfatizou a gestão colegiada e o processo pedagógico do curso, sinalizando para os princípios democráticos e para a dimensão acadêmico-pedagógica da gestão.

As **atribuições** da coordenação foram destacadas pelos interlocutores e estão apoiadas na concepção sobre a coordenação de cada sujeito. A **coordenadora Patrícia** destacou as dimensões da gestão em seu depoimento: *Faço o processo de gestão de recursos humanos, coordenação pedagógica dos professores, orientação aos alunos e informatização da matrícula e a página virtual*. Ainda complementou: *Faço a mediação entre a direção e a universidade que é a dimensão política, porque participo da Câmara de Graduação*. São atribuições ligadas às dimensões: administrativa, acadêmico-pedagógica e política da função que exercem e que envolvem todos os segmentos da instituição: profissionais que trabalham no curso, professores, estudantes e gestão superior – direção e decanato. Todas as dimensões

compõem a função da coordenação do curso e têm ações específicas e que precisam ser organizadas de tal forma que o projeto pedagógico do curso não ocupe um segundo plano na ação coordenadora.

A **coordenadora Paula** estava iniciando seu mandato e falou sobre as propostas de organização da coordenação do curso que estava assumindo junto com outro coordenador. Assim se expressou: *O nosso grande desafio será pensar o projeto pedagógico, via currículo, entendido como o prescrito, mas também, o currículo a partir das experiências que a UNI Pública tem, nesses quarenta e nove anos.* O destaque enfatiza a ação coordenadora voltada para a dimensão acadêmico-pedagógica, via reestruturação curricular e pautada nas discussões da comissão pedagógica da faculdade, onde a coordenadora Paula tinha assento e vinha debatendo o projeto do curso, acenando para a necessidade de se repensar o currículo do curso de Pedagogia.

Os professores interlocutores também destacaram as questões curriculares e alguns problemas relacionados aos projetos. A professora Priscila assim se pronunciou: *Acho que esse currículo muito aberto, sem eixo, sem essa definição resulta em projetos individuais e não institucionais. Não são projetos para atender a concepção definida, clara e objetiva de formação do pedagogo.* O professor Pablo reforçou os projetos do curso, em seu depoimento:

*Quando o projeto é da área de interesse do professor, as questões particularizadas acabam sendo a centralidade para muitos alunos que acabam se especializando num determinado objeto de pesquisa. Então, quando ele entra na escola, na prática pedagógica, tem que lidar com a totalidade e essa visão de totalidade ele acaba não tendo no curso.*

Diante desse cenário de discussão curricular, a coordenação do curso que está assumindo definiu dois pontos prioritários para o mandato, segundo a coordenadora Paula: *Um é a avaliação curricular que começou com a coordenação anterior e faremos discussão na semana da Pedagogia e o outro é a lista de oferta discutida coletivamente.* Esse evento foi realizado e organizado por uma comissão pedagógica composta pelos coordenadores e representantes dos departamentos com o objetivo de avaliar o currículo do curso de Pedagogia, com a participação de professores e estudantes da graduação e da pós-graduação e convidados externos da Secretaria de Educação do DF, bem como a de representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Os professores interlocutores avaliaram esse momento de trabalho coletivo realizado na Faculdade de Educação para avaliação do currículo em busca de sua reestruturação. A professora Paloma destacou o início do processo de discussão: *Esse encontro foi o pontapé inicial na discussão do curso e foram discussões excelentes e esclarecedoras. Penso que não*



*devemos parar, mas continuar discutindo nas reuniões e priorizar o debate pedagógico.* A professora Priscila ressaltou a participação dos estudantes do curso na Semana da Pedagogia: *A discussão com os alunos no GT do estágio foi importantíssima. Eles fizeram a crítica e deram muitas contribuições; precisamos continuar discutindo as possibilidades apontadas.*

Os coordenadores que estão assumindo o curso com a nova gestão entraram em um momento de muito dinamismo e efervescência de ideias para o curso. Com a organização desse evento, terão condições de iniciar a ação coordenadora partindo de uma avaliação institucional que indicou alguns caminhos e desafios. Os resultados do evento serão repassados com os encaminhamentos sugeridos para compor o plano de ação do curso.

Diante desse cenário de debate sobre o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, a coordenadora Paula destacou como pretendem organizar o trabalho da coordenação de curso para não focalizar apenas uma das dimensões da gestão do curso. Assim se pronunciou: *Sobre a demanda burocrática, vamos organizar e dividir entre os dois coordenadores, mas sempre trabalhando em conjunto. Em alguns momentos, vamos pensar projetos e ações, em outros, atender à demanda burocrática.* Trabalho conjunto e atendimento às demandas das várias dimensões da gestão. Vale destacar que o trabalho da coordenação do curso tem uma demanda intensa e, sem a desobrigação de algumas atividades individuais, o trabalho do coordenador fica intensificado e as questões emergenciais acabam sobrepondo-se às outras.

O atendimento aos estudantes foi considerado fundamental pelos interlocutores, pois uma das atribuições dessa função é fazer a intermediação entre os estudantes, a gestão e os professores, quando necessária. A coordenadora Patrícia, que estava encerrando seu mandato, revelou a organização nesse período de coordenação: *Dividimos em coordenador do noturno e do diurno, mas somente em relação a plantões de atendimento aos estudantes.* Isto é importante para a interação com os estudantes e um ponto facilitador para a vida acadêmica.

A coordenadora Paula apresentou a proposta da nova coordenação para o atendimento: *Atender aos estudantes é uma atividade que faremos juntos, principalmente, quando a demanda for grande, como a matrícula, e dar uma organicidade nesses períodos de trabalho.* A matrícula na UNI Pública é *on line* e foi um ponto considerado facilitador do trabalho do coordenador de curso. A coordenadora Patrícia enfatizou esse aspecto: *Os alunos podem fazer as suas matrículas na Internet, isso ajuda muito o coordenador, porque somente os que têm dificuldades ou algum problema procuram a coordenação.* Destacou uma possibilidade de atendimento que se aproxima da função do orientador educacional na educação básica, que orienta a vida acadêmica em trabalho colaborativo com estudantes e pais ou responsáveis.

As estudantes revelaram como veem a coordenação de curso com base no mandato da coordenadora Patrícia que estava terminando, pois não tiveram como avaliar ou opinar sobre o trabalho que estava começando com os novos coordenadores, a não ser a Semana da Pedagogia. A estudante Ponciana comentou: *O contato que tive com a coordenadora Patrícia foi no semestre em que entrei, em 2009, e ela falou sobre o funcionamento dos projetos.* A estudante Pérola também enfatizou o contato com a coordenadora: *Faz tempo, eu tive que falar com a coordenadora Patrícia, acho que foi em relação à mudança do fluxo das disciplinas, eu queria desistir de uma matéria e ela me atendeu.* A estudante Pércia enfatizou o atendimento que recebeu: *A coordenadora Patrícia sempre foi muito receptiva na questão de informação aos alunos, passou em todas as salas de aula e se colocava à disposição para tirar as nossas dúvidas.* Essas estudantes abordaram o atendimento feito pela coordenadora Patrícia e sua receptividade em atendê-las, mas destacaram a ausência de contato mais sistematizado, por meio de reuniões com as turmas ou outras atividades mais gerais que extrapolassem o atendimento nos plantões, que se constitui como primordial.

As estudantes também fizeram algumas considerações e sugestões aos novos coordenadores de curso:

*Não sei se é função da coordenação, mas assim, eu acho que o curso de Pedagogia precisa muito do projeto político-pedagógico que a gente conhece pouco* (estudantes Pércia).

*Acho que os novos coordenadores precisam ir mais às salas para falar sobre a função deles, isso eu não vi e realmente ficou a desejar* (estudante Pérola).

*O que eu mais sinto falta é do diálogo mesmo com os alunos. Programar algumas reuniões, fazer alguma coisa mais de cronograma, ter alguma reunião, palestras assim que convidassem os alunos pra vir falar sobre alguma questão* (estudante Ponciana).

As estudantes pontuaram questões relacionadas ao projeto pedagógico do curso e à participação dos estudantes nesse processo que é um diferencial no meio estudantil, pois pela formação recebida conseguem perceber a importância da proposta do curso. Sugeriram o contato direto com os estudantes, nas turmas em que se encontram.

Algumas dificuldades na ação coordenadora foram apontadas pelos interlocutores e estão voltadas para a dimensão administrativa e acadêmico-pedagógica. A coordenadora Patrícia afirmou: *O coordenador tem a visão de educação, de currículo, de gestão, não é necessariamente o executor de tudo. Muitas vezes tive que me sentar ao computador e atender aluno por aluno para verificar a oferta de disciplina.* A professora Paloma ressaltou também esse aspecto administrativo que sobrecarrega os coordenadores por falta de uma boa estrutura de apoio: *Acho que teríamos que ter uma equipe de funcionários, técnicos que entendessem de educação e gestão, secretários com formação para exercer a função.* Sugeriu a equipe de

apoio como suporte administrativo de secretaria ao coordenador, o que, sem dúvida, representaria um avanço para a coordenação do curso que poderia concentrar seus esforços em outras atribuições que cabem somente aos coordenadores.

A coordenadora Paula relatou o que representou a maior preocupação em assumir a coordenação: *Quando cheguei à UNI Pública, admirei os coordenadores Patrícia e Paulo Sérgio pela demanda de trabalho e pelo desafio de coordenar professores. O que me preocupou muito é que eram fazedores de coisas burocráticas.* Pela percepção da coordenadora Paula quando docente do curso, a coordenação realizava muito mais atribuições administrativas em detrimento do acadêmico-pedagógico, mesmo tendo o projeto pedagógico do curso como eixo da ação, como declarara a coordenadora Patrícia.

O professor Pablo reforçou esse aspecto dificultador da ação coordenadora quando afirmou:

*A questão é que a grande matriz de concepção do coordenador é fazer a gestão administrativa, de natureza técnico-burocrática. Na prática esse perfil fica limitado às necessidades que emergem do cotidiano, matrícula, oferta de disciplinas, trancamento, então, isso demanda tempo do coordenador e poderia ser muito bem desenvolvido por funcionário técnico-administrativo, gera sobrecarga gerencial administrativa e inviabiliza a visão macro da gestão.*

As atribuições administrativas e burocráticas têm o peso do emergencial e são atendidas em curto prazo por sua natureza. A pesquisa dos estudiosos Sguissardi e Silva Júnior (2009), realizada em sete universidades federais da região sudeste, apresentou o quadro de evolução do corpo técnico-administrativo, no período de 1995 a 2005. Em 1995, nas sete IFES havia um total de 21.529 funcionários; em 2005 reduziu-se para 12.998 o número de funcionários do corpo técnico-administrativo. Os estudiosos atribuem a isso uma das causas da intensificação do trabalho docente, pois muitas atividades que eram exercidas por funcionários técnico-administrativos, são desempenhadas pelos professores. Ressalto que os referidos estudiosos não fazem distinção entre professores e coordenadores, mas é uma situação que se aplica aos coordenadores, pois estes exercem muitas atividades que seriam desses profissionais técnicos. É um fator que merece toda a atenção da gestão superior e dos conselhos gestores das universidades federais. A coordenadora Patrícia comentou a situação dos envolvidos no processo de coordenação, pois as demandas dos estudantes e do curso, como um todo, geram um desgaste emocional, como ilustra seu depoimento: *No processo da coordenação fui me envolvendo muito, racionalizando tudo, mas, ao mesmo tempo, as emoções aflorando, também. É uma carga muito grande e alguns coordenadores aqui na UNI Pública adoeceram.*

É uma situação preocupante e está muito relacionada à cobrança por produtividade, principalmente daqueles que estão nos Programas de Pós-graduação e que são exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de requisitos de pontuação dos programas. O risco de esvaziamento da carreira de cientista, para os estudiosos Bianchetti e Machado, reside nas “[...] pressões e o sofrimento psíquico ao qual estão submetidos esses profissionais, ou a pagar um preço individual e coletivo muito alto, em sofrimento, na busca por se adequar a uma situação que agride física e emocionalmente os envolvidos” (2009, p.77). Sguissardi e Silva Júnior também comentam esse aspecto do trabalho do professor universitário: “[...] converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão. Muitos trabalhos ou ‘obrigações’ de ofício, tomados messianicamente como missão, têm levado os professores pesquisadores à exaustão, isolando-os de sua própria família” (2009, p.45).

O coordenador de curso da UNI Pública atua em várias atividades, além da função de coordenação. A coordenadora Paula destacou as atividades desenvolvidas por ela no curso: *[...] continuo com os projetos de pesquisa, orientação de projetos 3 e 4, aulas na graduação e pós-graduação. É necessário conciliar todas as demandas de trabalho. Considera como necessidade a conciliação de todas essas atividades e não parece que deva desobrigar-se de algumas delas para coordenar o curso, dentro de padrões de qualidade de trabalho e profissional mais elevados.*

A coordenadora Patrícia pontuou a falta de interesse dos professores em ocupar a função de coordenador de curso: *Ninguém quer saber de coordenação, porque é um trabalho enorme e o retorno é pequeno, tanto financeiro, quanto acadêmico, porque sua vida acadêmica fica congelada.* A ausência de interesse, além de outros fatores, está relacionada a essa “necessidade” de coordenar o curso, acumulando tantas atividades. Esse aspecto precisa ser debatido nas instâncias coletivas do curso para que possa melhorar.

São pontos que exigem atenção da equipe diretiva e dos coordenadores de curso e do decanato da IES para que as demandas não tragam sobrecarga aos coordenadores. Por exemplo, buscando pessoal técnico-administrativo capacitado para as atribuições da secretaria do curso. Também requer a atenção dos próprios coordenadores que, ao assumirem a coordenação do curso, não encontram formas para que suas atividades sejam mais equilibradas e não provoquem sobrecarga. Cabe, também, ao Decanato da IES a elaboração de política de valorização dos coordenadores. Assim, decisões em todos esses níveis da gestão poderão melhorar as condições de trabalho para uma atuação com qualidade nos cursos.

### 6.3.3 A gestão departamental do curso na UNI Pública

A Faculdade de Educação da UNI Pública tem seu conselho<sup>28</sup> que é a instância máxima deliberativa, composta pela Direção e Vice-direção, as chefias dos departamentos, os representantes docentes, os coordenadores de Graduação e Pós-Graduação e de Extensão, os representantes do Conselho na Câmara de Carreira Docente, na Câmara de Assuntos Comunitários, os representantes da faculdade nos Conselhos: universitário, de Ensino, Pesquisa e Extensão, os representantes de discentes de graduação e de pós-graduação, bem como o representante dos servidores técnico-administrativos.

A estrutura da Faculdade de Educação da UNI Pública é departamental e composta pelo Departamento de Métodos e Técnicas, Departamento de Teoria e Fundamentos, Departamento de Planejamento e Administração, sendo que cada um tem seu colegiado deliberativo e as chefias. É composta, também, por três coordenações: Coordenação de Pós-Graduação, Coordenação de Graduação e Coordenação de Extensão, com suas câmaras respectivas para deliberações.

As coordenadoras da graduação participam do Conselho da Faculdade e da Câmara de Graduação, bem como representam a faculdade no Decanato de Ensino de Graduação (DEG) da UNI Pública. A coordenadora Paula esclareceu em seu depoimento sua participação nos Colegiados: *A coordenação tem que participar na câmara de graduação e no conselho da faculdade. Nas outras instâncias participam os outros coordenadores da extensão e da educação a distância, dessa forma não sobrecarrega.* Como são muitas demandas, a equipe procura organizar-se para viabilizar o trabalho de todos na coordenação e em suas atividades como docentes e pesquisadores.

O professor Pablo destacou a participação dos coordenadores de curso nos colegiados: *A coordenação necessita ter assento nos colegiados dos departamentos. Temos um representante dos departamentos junto à Câmara de Graduação, mas só para deliberar pontualmente.* Esse aspecto levantado relaciona-se com a estrutura departamental existente na Faculdade de Educação e foi um ponto discutido pelos interlocutores como dificultador para a coordenação do curso de graduação. A coordenadora Paula abordou a questão, exemplificando com a aprovação da lista de disciplinas ofertadas:

*O Conselho aprova a lista de oferta das disciplinas que os departamentos propõem e não há discussão pontual. Então, é preciso que o coordenador de graduação consiga aproximar-se dos departamentos nessa estrutura. Não*

---

<sup>28</sup> Fonte: Site da Faculdade de Educação da UNI Pública, acessado em outubro de 2011.

*houve fôlego para um rompimento, porque os departamentos têm muita autonomia.*

A coordenadora Paula colocou como dificuldade à atuação do coordenador a estrutura departamental. O professor Pablo abordou a questão, enfatizando que a estrutura é antiga e o tema precisa de reflexão crítica: *Com os departamentos há uma interação, mas fica algumas vezes prejudicada, fica morosa por conta dessa forma de organização que vem praticamente de vinte e cinco, trinta anos passados e precisa ser superada.* A professora Priscila complementou: *Os departamentos e a coordenação de graduação têm uma interface, só que a coordenação não tem a autonomia que deveria ter, ela deveria sobrepor-se realmente às demais instâncias.*

A gestão do curso de Pedagogia é realizada por meio do Conselho da Faculdade e seus Colegiados, sendo que na UNI Pública o Núcleo Docente Estruturante (NDE) não entrou na pauta de discussão desde sua regulamentação pelo MEC. A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior<sup>29</sup> (CONAES) é um colegiado que coordena e supervisiona a avaliação da educação superior por meio do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), regulamentado pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) como conceito foi criado pela Portaria Nº 147, de 02 de fevereiro de 2007, objetivando a qualificação do envolvimento docente de cursos de graduação. O Parecer CONAES nº 04 de 17 de junho de 2010, dispõe sobre o NDE e a Resolução CONAES nº 01 de 17 de junho de 2010, normatiza o Núcleo Docente Estruturante. O núcleo está em fase de constituição nos cursos das IES privadas investigadas nesta pesquisa, e nos cursos da UNI Pública não houve discussão sobre esse colegiado. A coordenadora Paula, em seu depoimento, abordou o NDE ao falar da gestão do curso:

*Aqui na faculdade não houve discussão sobre NDE, ainda. Há uma comissão pedagógica que é formada por um professor de cada departamento para discussões e funciona como no NDE. Mas é uma discussão que, inclusive, tem que ser lembrada, apesar da dificuldade da estrutura departamental, consolidada e fechada.*

A comissão pedagógica do curso faz o papel do NDE e foi organizada pela necessidade de discussão pedagógica sobre o projeto do curso, reforçando sua importância para a qualidade do ensino na graduação. Entretanto, o curso não assumiu a implementação do NDE e, diante da necessidade de discussão pedagógica, optou pela comissão pedagógica composta por docentes.

---

<sup>29</sup> Fonte: Portal do MEC: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13082:apresentacao-conaes&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13082:apresentacao-conaes&option=com_content&view=article)>; acessado em agosto de 2012.

A professora Paloma destacou em seu depoimento a importância do NDE nos cursos de graduação: *Vejo o núcleo docente como uma possibilidade de avanço na parte pedagógica do curso, porque o coordenador se envolve com muitas questões administrativas e burocráticas. O NDE viria alavancar o projeto pedagógico do curso.* Conforme esclarecimento da coordenadora Paula, a discussão sobre esse núcleo não aconteceu ainda no curso de Pedagogia, pois acredita que, dada a tradição das IES públicas trabalharem com os Colegiados, essa necessidade não foi sentida pelo grupo. É interessante destacar que o curso organizou uma comissão pedagógica para discussões sobre o currículo e o PPP do curso com um representante de cada departamento e coordenadores, evidenciando a necessidade dessa comissão que cumpre o papel que foi proposto para os núcleos docentes pela Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

O trabalho coletivo, além dos colegiados no curso de Pedagogia da UNI Pública, foi outro aspecto ressaltado pelos interlocutores por sua importância, e não pela implementação no curso. A professora Priscila destacou em seu depoimento: *Quando falo do papel do coordenador, falo do conjunto de docentes, pois qual é a nossa disponibilidade para cooperar, sugerir e discutir o projeto do curso?* Essa comissão de professores também se encaminha como uma das respostas para a questão levantada pela professora. O projeto político-pedagógico da faculdade está em construção e sendo sistematizado, pois existe um projeto acadêmico e não o PPP do curso.

A professora Paloma considerou que a ausência de um trabalho coletivo no curso passa também pela organização dos espaços coletivos na faculdade. Em seu depoimento, considerou: *Aqui na faculdade não tem sala de professor, porque passou a ser sala de reunião de professor: é uma coisa estranha. Cada um fica na sua sala, não existe contato sistematizado entre os pares para troca de experiências, por exemplo.* Como consequência dessa ausência de trabalho conjunto, a professora Paloma comentou: *Uma das reclamações na Semana da Pedagogia foi a repetição de livros, textos, atividades. Então, se a gente estivesse discutindo junto, as disciplinas que têm maior vínculo, seria outra realidade.* Esse aspecto do trabalho coletivo está além da organização colegiada, mas como trabalho de interação entre os pares e compartilhamento dos projetos das disciplinas, pesquisas e trabalhos do grupo de professores.

A seleção dos coordenadores do curso passou pela indicação dos pares e pelo convite da direção do curso. Em seu depoimento, a coordenadora Patrícia destacou a questão da valorização da função e o desinteresse dos professores: *Eu acho que há valorização do*

*coordenador, por parte do Decanato, que tem feito alguns esforços nesse sentido, mas as pessoas não se interessam pela coordenação.* A coordenadora Paula reforçou sua motivação para a função de coordenadora: [...] *o que me move a assumir o cargo é o meu compromisso com a educação e com a formação do pedagogo.* A escolha dos coordenadores ocorre na UNI Pública. Como essa função dentro da instituição pública é pouco atrativa e valorizada, os professores que aceitaram o trabalho de coordenação, nos cursos investigados, o fizeram a título de colaboração.

A coordenadora Patrícia relacionou sua indicação ao cargo de coordenadora pelo fato de ter trabalhado na comissão que reestruturou o último currículo do curso. A coordenadora Paula atribuiu sua indicação por fazer parte da comissão pedagógica do curso. Os depoimentos ilustram as justificativas das coordenadoras: *Sempre gostei desse papel e acabei caindo na coordenação durante o processo de reestruturação curricular e de expectativa de mudança* (coordenadora Patrícia). *Meu nome para a coordenação era consenso e acredito que fazer parte da comissão pedagógica ajudou. Penso também que como discuto epistemologicamente a formação dos professores, isso contribuiu para a indicação* (coordenadora Paula). A trajetória construída pelo docente leva às indicações para provisão de alguns cargos nas IES, como forma de reconhecimento do trabalho realizado.

#### **6.3.4 A formação para a gestão do curso**

No curso de Pedagogia da UNI Pública, a formação para a gestão vem da experiência como docente, o compartilhamento com outro coordenador mais experiente e é ampliada no cotidiano do exercício de coordenar. O Decanato de Ensino e Graduação da UNI Pública reúne os coordenadores de curso em alguns encontros durante o ano, com o intuito de encaminhar e discutir questões pertinentes à graduação. A coordenadora Patrícia menciona essa ação do Decanato, mas pondera sobre a eficácia dessa formação de acordo com sua concepção, pois percebe que a formação do coordenador volta-se para questões mais práticas.

Revela que não fez curso específico para a gestão, mas participou de eventos locais e nacionais de educação. Suas referências para a gestão do curso estão mais voltadas para as experiências vividas profissionalmente: *Estou aprendendo sempre, reunindo informações, mas apanhando muito; talvez se eu tivesse formação em gestão, fosse diferente. Tive uma experiência muito forte de gestão dentro da Escola Técnica Agrícola de Unai e isso ajudou.* A referência para sua atuação vem da experiência profissional conquistada ao longo da carreira.



A coordenadora Paula exerceu a função de coordenadora de curso em outra instituição, o que constitui referência para a função atual. Afirmou que a instituição é o lócus principal da formação do gestor: *O primeiro lócus de formação do coordenador de curso de graduação é a trajetória educativa dele na instituição e, depois, um bom curso de gestão da educação ajudaria muito.* A coordenadora Patrícia comentou: *Acho que os coordenadores se beneficiariam muito com uma formação na área de gestão de sistemas educacionais; seria muito interessante e rico. Não acho que seja no mestrado, mas na especialização.* Acenam para a formação continuada na instituição pelas experiências vivenciadas, ao longo da carreira, que Pimenta (2005, p.20) explicita como “[...] os saberes da experiência que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. Sinalizam para a importância dessa reflexão crítica da própria prática pelos saberes experienciais e formação continuada por meio de curso de especialização em gestão educacional, sendo que as duas formas são complementares e fundamentais para a atuação do coordenador de curso.

#### **6.4 O curso de Pedagogia nas IES pesquisadas**

O curso de Pedagogia, como curso de licenciatura de formação de professores, enfrenta desafios contemporâneos pela própria condição da profissionalização da carreira do magistério tão desvalorizada. Nas três instituições sua importância é reconhecida, mas cada instituição apresenta essa importância, destacando um aspecto que recai ora sobre a figura do coordenador como gestor, ora sobre o trabalho coletivo, ora sobre as condições de trabalho.

No UNI Centro, o curso não foi mais oferecido com a justificativa de que não havia procura que garantisse o funcionamento do curso com qualidade. Na UNI Privada, o curso funciona regularmente, no noturno, e tem importância na instituição. Na UNI Pública, o curso funciona na Faculdade de Educação, e no meio acadêmico constitui importante fonte de formação de professores.

Os coordenadores do curso de Pedagogia das IES privadas têm carga horária aproximada e razoável para a coordenação, em torno de 16 a 20 horas semanais e na UNI Pública essa carga passa a ser de 8 a 16 horas semanais. A condição do tempo destinado à coordenação, nas IES privadas, é mais favorável do que na IES pública, pela autonomia na organização dos tempos dos coordenadores que se ocupam de outras funções, já detalhadas

em itens anteriores. Há flexibilidade na organização do tempo, exceto o de aula que é fixo por semestre.

Nas IES privadas, o cargo de coordenador de curso está revestido de certo *status* e há remuneração pela função que ocupa, mas na IES pública existe a autoridade pedagógica do coordenador do curso de Pedagogia; a remuneração não é significativa e a função de coordenador de curso não é valorizada.

Os coordenadores do curso de Pedagogia destacaram a concepção de coordenação voltada para a dimensão acadêmico-pedagógica da gestão, focalizando a importância dos projetos pedagógicos dos cursos, ainda que a implementação esteja no plano do declarado, no plano da preparação para a ação. São concepções que se aproximam da gestão democrática pela ênfase no projeto do curso e trabalho colegiado, que traz o princípio da participação.

As atribuições consideradas pelos interlocutores como ações relevantes e que são comuns às três instituições estão voltadas para o atendimento dos estudantes. O projeto pedagógico do curso (PPC) como atribuição, foi explicitado pelos coordenadores das IES pesquisadas e o NDE foi mencionado somente pelo coordenador da UNI Privada, porque na UNI Centro o curso estava extinto e não contava com o NDE, quando em funcionamento.

Na UNI pública, a formação da comissão é composta por professores das diferentes áreas para discussão do PPC do curso, de acordo com o depoimento da coordenadora do curso. Na UNI privada, o NDE está em funcionamento no curso, ainda que com alguns limites em relação às funções que se misturam com as da equipe de coordenação. No curso de Pedagogia, alguns desafios foram elencados e são comuns aos coordenadores, como a sobrecarga de atividades da dimensão administrativo-financeira e ausência de trabalho coletivo.

A gestão dos cursos de Pedagogia ocorre por meio de colegiados e do NDE. Na UNI Pública, é feita pelas instâncias colegiadas e da comissão pedagógica. Na UNI Privada, pelos colegiados que também privilegiam os aspectos administrativos do curso e os processos dos estudantes. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) não existe no curso, em decorrência do corpo docente da IES pública ser composto de doutores e mestres em quase sua totalidade.

O processo de escolha do coordenador do curso de Pedagogia na UNI Privada foi por convite para ocupar o cargo, sem consulta ao grupo e sem observar a área de formação do coordenador. Na IES pública, como ocorreu nos cursos de Ciências Biológicas e Direito, foi feita a indicação de nomes e a apreciação do colegiado do curso com convencimento prévio dos docentes para a indicação, o que demonstra a desvalorização do cargo.

A formação para a gestão foi considerada importante, mas a realização de curso de especialização foi vista com dificuldade pelos coordenadores por seu formato e possível falta de interesse dos professores.

## 7 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: outro ponto de partida

Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever (LARROSA, 1999).

A finalização das análises desenvolvidas ao longo da investigação é uma etapa desafiante pela ideia de fechamento da pesquisa. Parece não ser compatível com a perspectiva de incompletude, que permeia tanto o ato de pesquisar como a própria dinamicidade do contexto vivido. Estimulada e pautada pelos depoimentos dos interlocutores da pesquisa e tendo como base as análises que consegui elaborar ao longo dos capítulos, procuro agora delinear as considerações finais deste relatório que não estão acabadas, mas abertas para a produção de novas tramas, novos fios e novas (re) escritas, pelas características inerentes ao ser humano.

A presente pesquisa oportunizou-me recuperar os fios e trilhas de minha trajetória de vida pessoal e profissional, alguns deles já quase esquecidos, bem como registrar parte das trajetórias profissionais dos coordenadores de curso de graduação. Nesse processo pude reafirmar meu compromisso com minha formação continuada pela relevância do trabalho do docente e do gestor no campo da educação, especificamente, nesta pesquisa, o trabalho docente na Educação Superior. As análises e reflexões foram orientadas em torno do objetivo estabelecido no início da pesquisa: refletir sobre a configuração da coordenação de curso de graduação e as repercussões no trabalho pedagógico dos cursos.

A investigação foi pautada em três cursos de graduação: Ciências Biológicas, Direito e Pedagogia, em três instituições situadas no Distrito Federal, sendo que esse campo de pesquisa promoveu contribuições identificadas, mapeadas e interpretadas, possibilitando achados, ora ratificadores, ora desafiadores porque marcados por sujeitos e sua historicidade.

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1998, p.31)

Alguns destaques serão feitos no intuito de contemplar os rumos de construção da pesquisa que, baseada em pontos comuns e não comuns, assim como na perspectiva das possibilidades e fragilidades pode contribuir para a reflexão da coordenação de curso de

graduação por parte de coordenadores, docentes, gestores das instituições, decanatos das universidades e para aprimorar as políticas públicas em relação ao tema pesquisado. Estas considerações finais se apoiaram nos estudiosos da área, nos achados empíricos pautados na convicção da necessidade da construção de um trabalho individual e coletivo comprometido com a qualidade dos cursos de graduação.

Na organização das reflexões suscitadas pela investigação, considerei basicamente dois aspectos: os pontos comuns e os não comuns nos três cursos: Ciências Biológicas, Direito e Pedagogia e nas três instituições situadas no Distrito Federal. Dos pontos que são comuns, como fios que se unem, destaquei quatro: a) coordenadores estão gestores, não são gestores; b) transitoriedade do cargo; c) sobrecarga de trabalho administrativo; d) atendimento aos estudantes. Dos pontos não comuns, como caminhos diversos na gestão dos cursos de graduação, destaquei três: a) dimensão quantitativa do curso, equipe de secretaria, apoio e assistentes; b) cultura da IES privada e da IES pública; c) gestão do curso: colegiados e NDE.

São todos promotores de reflexão individual e coletiva, considerados no mesmo patamar de importância, visto serem parte de construções que não se esgotam neste momento, pois sinalizam as possibilidades para futuras investigações na área da gestão de cursos e carreira docente. Assim, as ideias organizam-se em dois tópicos que buscam articular os três cursos e as três instituições.

### 7.1 A coordenação de curso: os fios que se unem

Independentemente da natureza administrativa da instituição e de cada campo do conhecimento dos cursos investigados, existe um fio que une os coordenadores de curso de graduação relacionado ao fazer cotidiano.

O primeiro aspecto comum aos coordenadores refere-se à condição de **estar ocupando uma função, sem formação** para o cargo. Essa condição do estar gestor leva a refletir sobre as referências para a atuação do coordenador de curso, uma vez que não passou por nenhum tipo de formação na trajetória docente, o que equivale dizer que estão produzindo, construindo saberes oriundos da experiência como docentes ou compartilhando com outros coordenadores.

Todos os coordenadores de curso afirmaram em seus depoimentos que não passaram especificamente por uma formação para a gestão do curso e sentem dificuldade em sua atuação. As referências que buscam, como coordenadores, são as dos colegas com maior experiência em coordenação, alguma orientação que pode não ser a melhor. Também

afirmaram que a experiência de gestão da sala de aula como docente do curso favorece a constituição do ser coordenador, mas existem aspectos da gestão que são muito específicos e um coordenador sem formação e sem experiência enfrenta muitas dificuldades. Os saberes da prática vão consolidando-se, mas se houvesse os conhecimentos relacionados à gestão, a ação coordenadora seria enriquecida e enriquecedora, possibilitando avanços para os cursos. Os coordenadores indicaram que o lócus da formação para a coordenação de curso de graduação é na própria instituição pela possibilidade de formação acerca da cultura institucional e diálogo com os pares. A formação sugerida pelos interlocutores passou pelo manual de orientação sobre processos e informações institucionais, cursos de curta duração e especialização.

A **transitoriedade do cargo** é um elemento que pode trazer dificuldades, tanto para o desempenho como coordenador como para a busca de formação para a gestão. Existe a carreira docente que pode ser perpassada pela função de coordenador de curso ou de gestor em outras instâncias, mas estão dentro da carreira docente. O professor não pensa em investir em uma especialização em gestão institucional, pois não se imagina coordenador de curso algum dia. A coordenação de curso não constitui uma profissão. Assim, a ausência de formação para a docência por parte de muitos, e também, de formação para a gestão dos cursos constitui a realidade concreta.

A **sobrecarga de trabalho**, principalmente de demandas administrativas, se constituiu como outro aspecto comum aos coordenadores de curso. Todos destacaram esse aspecto como intensificador do trabalho, desviando a ação coordenadora mais forte dentro da dimensão acadêmico-pedagógica da gestão. Com essa sobrecarga de trabalho, pode haver várias motivações e uma dessas é a ausência da elaboração participativa do projeto pedagógico do curso que é o norteador das práticas coletivas do curso.

O **atendimento aos estudantes** foi outro aspecto comum destacado pelos interlocutores como primordial na coordenação do curso, pois o coordenador é o intermediador entre os estudantes, professores e representantes superiores da instituição. O papel da coordenação é valorizado pelos estudantes e pode ser um parceiro na trajetória acadêmica deles. O coordenador é o profissional que está em condições de oferecer apoio em qualquer situação que o estudante venha a enfrentar em seu percurso acadêmico, pela proximidade com o corpo docente do curso.

O papel do orientador educacional da educação básica, aquele que orienta a vida acadêmica em um trabalho conjunto com estudantes e pais ou responsáveis, foi lembrado

como um trabalho semelhante ao que o coordenador de curso realiza com os estudantes da graduação, em muitos casos.

Esse atendimento ocorre em plantões, com dias e horários definidos, mas também em outros contatos fora desses horários, eventualmente. Basicamente, as atividades desenvolvidas nesses plantões são: matrícula, dificuldades em relação ao fluxo das disciplinas, horário de aulas, alguma solicitação de aproveitamento de créditos ou transferências, ou seja, todas dentro da dimensão administrativa da gestão. O esquema de plantão é importante para que os estudantes tenham a garantia do contato com o coordenador, no sentido de ter espaço e tempo definidos para essa atividade. Entretanto, convém pensar que esse esquema de atendimento para resolução de problemas e esclarecimentos sobre o curso não é suficiente para o envolvimento dos estudantes no trabalho pedagógico do curso. É preciso considerar o tipo de participação dos estudantes no curso.

Estar voltado para as questões acadêmicas de aprendizagem, como acompanhamento pedagógico, planejamento de estudos evidencia a ação coordenadora de atendimento às necessidades dos estudantes que, mesmo sendo de cursos de graduação, necessitam dessa orientação, pois enfrentam dificuldades acadêmicas. Esse é um aspecto relevante do atendimento aos estudantes pelas coordenações de curso.

Os estudantes interlocutores demonstraram conhecer as atribuições e entendem o papel institucional do coordenador e destacaram aspectos importantes: a mediação entre professores e estudantes e gestão superior, a receptividade da coordenação e o fato de serem ouvidos, o diálogo com eles, o convite à participação no curso. Alguns avanços em relação ao coordenador do curso foram apontados pelos estudantes, tais como a comunicação com os estudantes, a revitalização do centro acadêmico, em alguns cursos, e o empenho do coordenador para a melhoria do curso.

É um trabalho que envolve um grupo grande de pessoas: professores, estudantes, gestão superior e funcionários. O relacionamento interpessoal é primordial, o componente emocional da subjetividade humana na vida acadêmica precisa ser considerado dentro das instituições. A dimensão da saúde, do equilíbrio emocional de todos os envolvidos em um curso de graduação deve ser cuidada por todos; muitos adoecem em razão das pressões do cotidiano nas instituições e dificilmente isto é assumido publicamente.

Esses são os fios que unem os cursos de graduação pesquisados, independentemente da natureza administrativa e do campo do conhecimento dos cursos investigados, influenciando a configuração da coordenação de cursos.

## 7.2 A coordenação de curso: os caminhos diversos

Os aspectos que constituem um diferencial nas coordenações de curso estão ligados à natureza administrativa da instituição, ao campo do conhecimento dos cursos investigados e às características do próprio curso. São aspectos que configuram a ação coordenadora, sinalizando caminhos diversos a serem transitados pelas coordenações de curso.

O primeiro aspecto diferenciador da coordenação está relacionado à **dimensão quantitativa do curso**. Entre os cursos pesquisados, o curso de Pedagogia do UNI Centro, que foi extinto, em seu funcionamento regular contava com aproximadamente 150 estudantes. O curso de Direito, também do UNI Centro, por sua vez, funciona com 6.580 estudantes. Uma diferença muito grande entre o menor e o maior curso em número de estudantes, o que requer uma organização apropriada a cada realidade de curso, mesmo estando dentro da mesma instituição. É um diferencial de curso para curso e não necessariamente da instituição.

Os cursos de Direito contam com o maior número de estudantes, nas IES privadas. Esse aspecto caracterizou as coordenações de forma diferente dos outros cursos das instituições pesquisadas. No UNI Centro e na UNI Privada, os coordenadores têm equipe de assistentes, secretária, funcionários de apoio técnico e boas condições de estrutura física e material.

Esses aspectos corroboram para que a ação coordenadora do curso esteja voltada para a dimensão acadêmico-pedagógica da gestão, favorecendo ações coletivas do NDE e da organização do PPC dos cursos, bem como a inovação em algumas ações. No entanto, não se desconsidera que a dimensão quantitativa, com esse número de estudantes, passe a causar o afastamento da equipe de coordenação dos alunos e, também, do grupo de professores e funcionários, constituindo um ponto dificultador da ação coordenadora. Considerando as possibilidades e fragilidades, os coordenadores desses dois cursos nas duas instituições acenaram para avanços na gestão, pautados pelas condições citadas, somados à formação para a docência, que não substituem a necessidade de formação para a gestão educacional, mas favorecem o delineamento pedagógico na gestão de cursos.

Quando analisei a natureza administrativa dos cursos pesquisados na UNI Pública, a quantidade de coordenadores e a relação com o número de estudantes não influenciavam, pois, pelo regimento, cada curso dispõe de dois coordenadores e os cursos têm um número aproximado de estudantes, sem grandes disparidades, o maior tem 1.300 estudantes e o menor, 680 estudantes.



O diferencial na ação coordenadora, na UNI Pública, refere-se ao campo científico de cada curso, considerando a ênfase na dedicação à pesquisa, no caso do curso de Ciências Biológicas, com maior dedicação ao ensino, como no curso de Direito, e com dedicação ao ensino e à pesquisa, no curso de Pedagogia. Esse aspecto está relacionado, também, à formação para a docência, mais comum nos professores que atuam no curso de Pedagogia da UNI Pública e que favorece a ação coordenadora.

A **cultura das IES privada e pública** interfere na ação coordenadora do curso e no papel dos coordenadores. Essa interferência está relacionada à (des) valorização do ensino na graduação e ao papel do coordenador de curso.

Nas IES privadas, o cargo é valorizado e, de certa forma, buscado por alguns professores, sendo ou não o de maior dimensão quantitativa. A valorização passa pela gratificação do cargo, além do *status* de que é revestida a função. É valorizada, também, pela possibilidade de organização dos cursos pelos coordenadores, estando também relacionada à dimensão quantitativa do curso. Quanto maior a dimensão, maior a autonomia de organização, até mesmo pelo vínculo com a dimensão administrativo-financeira da gestão.

As IES privadas pesquisadas assumiram o tripé ensino, pesquisa e extensão, mas o que é valorizado no campo científico de cada curso leva à ênfase de um desses eixos no desenvolvimento do projeto de curso. Esse aspecto ficou evidenciado em relação ao curso de Ciências Biológicas, em função da cultura do próprio campo do conhecimento, que se apoia fortemente na pesquisa, necessária ao desenvolvimento científico da área.

Na UNI Pública, o cargo de coordenador de curso é desvalorizado pelos pares e, de certa forma, pela instituição, pois não conseguiu implementar uma política de valorização do cargo, por meio de gratificações mais expressivas, de processos de formação continuada e de progressão na carreira docente. Além disso, é um cargo destituído de prestígio e *status* dentro da IES.

A desvalorização está ancorada na ausência de autonomia do coordenador e da autoridade do cargo para promover e articular o desenvolvimento do curso, no tocante ao trabalho coletivo e à qualidade do trabalho individual dos profissionais do curso, que independem da organização departamental nos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia, e da organização não departamental no curso de Direito.

Outro fator de desvalorização passa pela intensificação do trabalho do coordenador da UNI Pública que convive com o produtivismo acadêmico imposto pelos órgãos de fomento, levando à sobrecarga de trabalho, por ter que participar como professor da graduação e da pós-graduação, ter que continuar com as pesquisas em sua área, com a orientação de

pesquisa, além da coordenação de curso, uma vez que o professor busca manter suas produções acadêmicas.

A **gestão colegiada dos cursos** e o **Núcleo Docente Estruturante** constituem aspectos diferenciadores na coordenação dos cursos que, de acordo com a natureza administrativa, têm uma tendência própria.

As IES privadas pesquisadas, em cumprimento à exigência do MEC quanto à instituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), nos cursos pesquisados, instituíram o núcleo. Alguns cursos avançaram mais nessa organização para a gestão dos cursos, como ocorreu com o NDE dos cursos de Direito do UNI Centro e da UNI Privada e no curso de Pedagogia da UNI Privada. Nos outros cursos, o NDE estava em fase de constituição, portanto, sem avanços significativos para essa organização, ainda que evidenciada a importância dada à constituição do NDE nas IES privadas, em que os colegiados dos cursos estão constituídos, mas o peso está no NDE.

Na UNI Pública o movimento é contrário, estando os colegiados constituídos e funcionando como instância deliberativa das demandas dos cursos, cabendo a ressalva que esses colegiados têm pautas fortemente voltadas para a dimensão administrativa e acadêmica, no tocante aos processos dos estudantes. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) não existe na UNI Pública, pela exigência do doutorado para ingresso. Contudo, encontrei nos cursos de Direito e Pedagogia a constituição de comissões pedagógicas para discussão do PPC dos cursos, com funções similares às do NDE. A necessidade do grupo em fomentar a discussão pedagógica foi evidenciada por meio dessa iniciativa, sendo um ponto que merece reflexão por parte dos cursos de graduação das IES públicas em relação ao NDE. Outro aspecto que merece a reflexão crítica das instâncias superiores das faculdades da IES pública é a ausência de uma eleição para referendo dos nomes indicados. Mesmo num cenário de desvalorização, seria importante promover uma eleição, referendando o nome e fortalecendo o princípio democrático da participação e responsabilização coletiva.

A dimensão quantitativa, a cultura institucional e as instâncias colegiadas somadas aos conhecimentos e concepções dos diferentes campos científicos influenciam a gestão do curso e, por consequência, configuram o estilo de comportamento dos coordenadores diante das situações do cotidiano do curso.

### 7.3 Os desafios da coordenação de curso e as metáforas dos coordenadores

As metáforas na coordenação de curso de graduação emergiram dos depoimentos dos coordenadores ao expressarem suas concepções sobre a coordenação e os desafios das atribuições do cargo. Por meio de metáforas, revelaram os possíveis estilos de comportamento e de liderança que se destacam diante de algumas atividades, de situações de gestão e do papel que representam nas demandas institucionais.

Esses estilos de comportamento e liderança foram indicados como desafios a serem enfrentados e como reflexão crítica do papel dos coordenadores. Não como uma condição consciente, intencional, base de gestão assumida e declarada, mas como força de circunstâncias do cotidiano da coordenação de curso que merece reflexão crítica.

Longe passa a ideia de criar rótulos que desvalorizem, pela utilização jocosa dessas metáforas, os estilos de comportamento dos coordenadores, tanto por parte dos interlocutores, como da pesquisadora. Sempre tive respeito, e que agora se configura com mais significado, depois da realização desta pesquisa, por esses profissionais que estão gestores de cursos. Repensar os desafios que enfrentam os coordenadores, utilizando as metáforas destacadas pelos coordenadores-interlocutores da pesquisa foi uma forma de tipificar esses desafios com base nos saberes daqueles que estão vivenciando a coordenação, com seus avanços e tensões.

Buscando entendimento do conceito de liderança, Libâneo (2008) indica que liderança se refere à capacidade e habilidade na organização das pessoas para a realização do trabalho em torno de objetivos traçados. Destaca que a liderança dentro da gestão participativa sinaliza a mobilização das pessoas para o compartilhamento de valores, intenções e prática. Aborda a liderança cooperativa quando afirma que envolve:

[...] determinados requisitos como: capacidade de comunicação e de relacionamento com as pessoas, saber escutar, saber expor com clareza suas ideias, capacidade organizativa (saber definir um problema, propor soluções, atribuir responsabilidades, coordenar o trabalho, acompanhar e avaliar a execução), compreender as características sociais, culturais e psicológicas do grupo (Libâneo, 2008, p. 103- 104).

A abordagem clássica da liderança, segundo Chiavenatto (2000), pauta-se em estilos de comportamento do líder e não em características de sua personalidade. São três os estilos de liderança mais conhecidos e aceitos na área da administração: a autoritária (autocrática), a democrática e a liberal (*laissez-faire*). Nessa perspectiva volta-se para as características das ações do líder no espaço de atuação profissional e não necessariamente para aquelas da personalidade do líder. O foco é sua atuação e o processo de tomada de decisão. Chiavenatto

(2000) situa a liderança em quatro eixos: como influência; exercida pela autoridade numa estrutura social; como capacidade de indução; liderança com vistas aos objetivos. O referido autor reforça a ideia de que liderança não é direção ou gerência, estando presente em vários níveis organizacionais.

A liderança não é algo a ser desenvolvido somente pelos gestores como um atributo exclusivo do cargo. Libâneo (2008) afirma que é uma qualidade a ser desenvolvida nos sujeitos e está ligada à dimensão humana, aos eixos pessoal e profissional, assinalados por Nóvoa (1992). Existem vários tipos de liderança, e o coordenador com seu estilo de comportamento, na tomada de decisões e na organização do curso, configura também a coordenação que pode aproximar-se ora de um, ora de outro tipo de liderança.

A liderança autoritária está permeada por ações centralizadoras que desconsideram o grupo envolvido nessas ações. O líder autoritário organiza sozinho todas as ações, definindo o que fazer, como fazer, com quem fazer, gerando no grupo insatisfação e descrença no trabalho coletivo.

A liderança democrática situa-se no contraponto do autoritário e a atuação do líder pauta-se pela descentralização na tomada de decisões e na organização do trabalho, buscando o desenvolvimento do trabalho colaborativo e o envolvimento de todos nos processos de gestão. Atua facilitando os processos participativos em prol dos objetivos e metas coletivas.

Na liderança liberal, a omissão constitui-se como ponto de destaque na atuação do líder, sendo que não se envolve diretamente com as decisões e transfere a outros, os liderados, a autoridade da decisão, sem comprometer-se com a concepção, implementação e avaliação do processo. Tudo fica na incumbência do grupo, com a mínima participação do líder que deixa o grupo sem direção.

Vale destacar que a liderança não é exercida plenamente dentro de uma tipologia de atuação, mas pela predominância dessas características nas ações do líder. O quadro a seguir sintetiza esses estilos clássicos de atuação do líder.

QUADRO 13 Tipos clássicos de liderança pautada na atuação do líder.

SITUAÇÃO	AUTOCRÁTICA/ AUTORITÁRIA	DEMOCRÁTICA	LIBERAL/ <i>laissez-faire</i>
<b>Decisões</b>	Decide sozinho	A equipe toma decisões; O líder assiste e participa	As equipes tomam decisões; Participação mínima do líder
<b>Programa de trabalho</b>	Determina como deve ser executado	A equipe delinea os procedimentos; O líder apoia	O líder esclarece dúvidas quando necessário
<b>Divisão do trabalho</b>	Determina quem deve executar e o que	A equipe decide sobre a divisão	O líder não participa
<b>Participação do líder</b>	É “pessoal”; Domina elogios e críticas	É participativo e objetivo; Elogios/críticas são compartilhados	Participa só quando solicitado

Fonte e organização: Belluzzo, 2002 (*apud* Pestana *et al.*, 2003)

Os coordenadores de curso de graduação das IES pesquisadas, utilizando-se de metáforas, expressaram alguns desses estilos de comportamento na gestão dos cursos. Houaiss (2001) traz o significado de metáfora como “transferência de sentido de um termo para outro, numa comparação implícita”. Solicitados a pensar sobre seu papel e atribuições como coordenadores de curso, utilizaram metáforas para expressar as situações vivenciadas que representam desafios pelas exigências e demandas institucionais no processo de gestão do curso. Procurei, utilizando as metáforas apontadas, caracterizar estilos de coordenação que permeiam o cotidiano e o contexto dos cursos de graduação. É importante frisar que essa tipologia não se refere aos estilos de comportamento dos interlocutores das IES pesquisadas, mas estilos sinalizados por força das circunstâncias e demandas que permeiam o contexto da gestão, relacionadas aos seguintes desafios: elevação da qualidade do curso e avaliação institucional; demandas emergenciais e resolução imediata; ausência de trabalho coletivo.

O primeiro estilo que caracteriza a atuação do coordenador é o **coordenador-xerife**. Aproxima-se da liderança autocrática em que o coordenador decide sozinho, determinando o que deve ser feito, quem deve fazer e como deve ser feito dentro do curso, pois ele tem que seguir as orientações da gestão superior e adequá-las dentro do curso. Como é autocentrado, sua participação é pessoal e procura ser o centro dos elogios e das críticas, não dispensando o reconhecimento pessoal de seu trabalho.

Esse estilo de coordenação, passando pela pressão da elevação da qualidade do curso, utiliza a avaliação institucional como base de sua gestão. Entretanto, não é na perspectiva da avaliação formativa e emancipatória que busca o avanço de todos e onde todos são avaliados, mas é pautada na regulação do coordenador sobre o trabalho dos professores, como forma de

controle do grupo, por acreditar que esse caminho levará à qualidade do curso, atendendo às exigências da gestão superior.

Como o coordenador-xerife foca a avaliação do trabalho dos professores, sua ação é entendida como fiscalizadora do professor. No campo da ação individual, isolada e fragmentada pela ausência de atuação junto ao coletivo, é pautada em objetivos e metas estabelecidos, pois toda sua atenção e energia ficam voltadas para a fiscalização. Esse estilo de comportamento na coordenação de curso é possível em IES privadas onde os coordenadores têm a autoridade do cargo e são pressionados para a elevação da qualidade do curso na avaliação do MEC, bem como em outras questões como marketing do curso e acabam fazendo o papel de adaptação das exigências superiores.

Esse estilo de comportamento enfrenta dificuldades na gestão do curso, pois gera insatisfação nos professores e estudantes, principalmente, pela ausência de colegialidade nos processos de gestão, levando todos à descrença em relação ao trabalho coletivo como, por exemplo, a constituição dos Núcleos Docentes Estruturantes e a construção coletiva do projeto pedagógico do curso. Não promove a qualidade do curso, porque não promove a qualidade do trabalho pedagógico e da prática docente. Na IES pública esse estilo de comportamento, que está associado a certa autoridade do coordenador, é mais difícil de ocorrer pela inexistência dessa autoridade do cargo e o pouco reconhecimento da importância do papel do coordenador dentro dos cursos.

O segundo estilo de comportamento é o **coordenador-bombeiro**, destacando-se o aspecto da profissão do bombeiro em relação ao cuidado com o imediato, em que primeiro se apaga o fogo e depois se investigam as causas. Na coordenação do curso de graduação, está pautado nas demandas do dia a dia, do que é imediato e não requer processos de reflexão-crítica mais longos, de concepção, implementação e avaliação dos processos.

Esse estilo de comportamento se aproxima também da liderança autocrática, uma vez que, para resolver o imediato, o coordenador tem mais possibilidade de decidir sozinho e escolher os caminhos em determinada situação, de pronto, com os estudantes, questões pessoais e profissionais de professor ou alguma solicitação pontual da gestão superior, sem que haja consulta aos pares. Basicamente, pauta-se nos regimentos das instituições para os encaminhamentos às demandas emergenciais.

O coordenador-bombeiro permanece nessa condição, muitas vezes, porque agir coordenando o coletivo é um processo de médio e longo prazos e muito mais complexo. Os atendimentos às demandas pontuais e imediatas, em muitas situações, são mais práticos e de

rápida resolução, dando a sensação de dever cumprido dentro da possibilidade de gestão que o coordenador-bombeiro consegue visualizar no contexto do curso.

As dificuldades na gestão do curso com o coordenador-bombeiro também passam pela insatisfação de professores e estudantes. Entretanto, é preciso considerar que essa insatisfação não alcança a todos, pois a cultura do isolamento profissional na prática docente e de gestão é uma realidade em muitos cursos. Assim, para os que querem desenvolver seus projetos de pesquisa e trabalhar com o ensino sem os princípios da colegialidade, o coordenador-bombeiro é sempre bem-vindo, pois resolve as questões pontuais, individuais e emergenciais, sem grande mobilização do esforço coletivo em prol de objetivos e metas comuns. Esse estilo de comportamento do coordenador pode ser desenvolvido, tanto em IES privadas, como em IES públicas, pois não se relaciona à natureza administrativa da IES, mas ao campo científico das áreas dos cursos. É mais fácil ocorrer em cursos do bacharelado, no caso desta pesquisa, nos cursos de Direito e Ciências Biológicas, em que o ensino e o trabalho coletivo têm valores distintos em relação ao curso de Pedagogia.

O terceiro estilo de comportamento é o **coordenador-trapezista**. O ponto forte desse estilo é o gosto pelo desafio. Portanto, aproxima-se da liderança democrática em que o papel do coordenador, na tomada de decisões e como membro participante do colegiado, é de apoio aos procedimentos e encaminhamentos coletivos, chamando todos à participação dos processos e instâncias colegiadas. Busca, assim, a descentralização e o empoderamento dos atores participantes como forma de coordenação e, sendo participante, compartilha os elogios e as críticas. Na ação coordenadora de curso, o estilo do coordenador-trapezista está na adoção dos princípios democráticos da participação em busca do trabalho coletivo, por meio dos colegiados e ou NDE.

O coordenador-trapezista enfrenta os desafios da (não) participação na organização do trabalho pedagógico do curso e busca a participação, como princípio da gestão democrática. O grupo de professores, estudantes e outros integrantes do curso que são chamados a essa participação nem sempre respondem de forma favorável. Esse estilo de comportamento, além de valorizar o trabalho coletivo e processos dialógicos, busca também fomentar a formação continuada dos professores e da equipe de coordenação, como forma de alavancar a qualidade do curso. É um trabalho coletivo aceito por muitos, mas não por todos e representa maior articulação de ideias, soluções e interesses profissionais.

Como os processos e princípios democráticos são de reflexão crítica coletiva, também são mais longos nas fases de concepção, implementação e avaliação. Esse estilo de comportamento democrático enfrentará dificuldades com o grupo de professores e estudantes

quando as etapas da concepção, implementação e avaliação dos processos no interior dos cursos não forem observadas. Em algumas situações, recai no aspecto da reflexão crítica e decisões coletivas que são importantes, porém, desacompanhadas das implementações e avaliação das ações.

Esse estilo de comportamento do coordenador pode ser desenvolvido na IES privada e na pública. Entretanto, a IES privada está mais sujeita às demandas em relação à natureza administrativa do que a IES pública em que a interferência é mais diluída pela natureza e características da instituição, sua cultura e papel social.

O campo científico das áreas dos cursos também exerce influência sobre esse estilo de comportamento democrático do coordenador quando ocorre a valorização de um dos eixos do tripé: ensino, pesquisa e extensão, como é o caso do curso de Ciências Biológicas, em que a pesquisa tem um forte componente de valorização e os processos de gestão do curso ficam mais voltados aos que se dedicam à licenciatura, numa nefasta divisão.

Entretanto, não se constituiu como foco da pesquisa a tipificação dos coordenadores em uma dessas caracterizações, mesmo porque isso seria impossível sem incorrer em falhas graves. As coordenações de curso pesquisadas revelaram que esses estilos de comportamento na gestão, representados pelas metáforas descritas, permeiam toda a coordenação do curso como amálgama da ação coordenadora. Assim, analiso que todos passam, em algum momento e diante de algumas demandas institucionais, pelos três estilos de coordenação.

#### **7.4 Sinalizando um desfecho**

O Ministério da Educação, por meio da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), assim como a Avaliação de Cursos de Graduação que, juntamente com avaliações realizadas pelo MEC, servem de referência para autorizações e reconhecimentos de curso. A coordenação de curso, nesse cenário de avaliações, tem como função essencial a implementação das políticas públicas para a melhoria da qualidade dos cursos, além de compor o critério avaliativo do MEC. A importância do coordenador de curso na implementação das políticas públicas é visível. Na implantação do NDE dos cursos, a atuação do coordenador é determinante.

Entretanto, a concepção sobre a coordenação, as atribuições do coordenador de curso e a ação coordenadora da equipe são construídas no contexto da (des) valorização da função pelas políticas públicas vigentes, do campo científico das diferentes áreas do conhecimento,



das peculiaridades da natureza administrativa das IES, da dimensão quantitativa dos cursos gratificação da função, bem como dos conhecimentos experienciais construídos pela cultura institucional.

É relevante considerar que essa valorização do ensino na graduação é fator importante para a condição do coordenador de curso que o situa nos pontos extremos de um *continuum*. Considero, então, que a coordenação de curso pode situar-se nesses pontos. Se está pautada na lógica da ordenação, apresenta fragilidades pela construção de ações pulverizadas dentro do curso, de atendimento somente às demandas imediatas e a implementação do Projeto Pedagógico do Curso se torna conflitante. O Núcleo Docente Estruturante e os colegiados do curso, prensados pelas exigências internas e externas, serão apenas espaço e tempo de tradução, referendo e atendimento dessas exigências na adaptação do projeto pedagógico do curso.

No ponto da ordenação do *continuum*, a coordenação do curso desenvolve uma falsa colegialidade, que será mais centralizadora, alienada e alienante, aproximando-se do modelo burocrático e racional de gestão. Como forma de ação, utiliza a base procedimental dentro do paradigma da razão técnica com foco no emergencial. Portanto, a coordenação do curso desenvolve o trabalho pedagógico solitário, intensificado, invisível e com base no instituído, configurando-se como uma coordenação de curso burocratizante e centralizadora.

Analisando outro ponto nesse *continuum*, situa-se a lógica da coordenação, o coordenar com outros pares e instâncias. Apresenta possibilidades da construção de ações articuladas e coletivas dentro do curso, de atendimento às demandas de forma equilibrada, e a implementação do Projeto Pedagógico do Curso se torna meta de todos. O Núcleo Docente Estruturante e o colegiado do curso constituem espaço e tempo de possibilidades e representam a oportunidade de construção da colegialidade e da liderança pedagógica, descentralizada e emancipadora, aproximando-se do modelo democrático de organização e gestão. Como forma de ação, utilizam como base o diálogo e a reflexão crítica da prática pedagógica e da gestão presentes no curso, sem desprezar os procedimentos, mas com foco no processual e com base na razão da prática. A coordenação de curso, situada nesse ponto do *continuum*, desenvolve o trabalho pedagógico solidário, emancipador e com base no instituinte, configurando-se como uma coordenação de curso crítico-reflexiva, impulsionadora e propositiva em busca de ações inovadoras nos cursos.

Refletindo sobre as possibilidades e fragilidades presentes nas coordenações de cursos de graduação, o que visualizo como ponto mediador desses extremos do *continuum* é

uma nova configuração do papel do coordenador de curso, dentro do cenário de políticas públicas e institucionais para a valorização do ensino e do papel da coordenação com vistas à qualidade social dessa formação na graduação. Assim, busco como uma possibilidade quatro ações que seriam a base da ação coordenadora dos cursos de graduação: **coordenar, pesquisar, avaliar e inovar.**

Nos cursos, os coordenadores fariam pesquisas, apoiados pelos órgãos de fomento do próprio curso em que estão inseridos. A pesquisa, a avaliação e a inovação estariam presentes no ato de coordenar. O coordenador do curso seria o pesquisador do próprio curso que coordena, com todo o apoio institucional fortalecido pelas políticas do MEC, pela progressão na carreira e continuidade da produção acadêmica em uma área que é carente de estudos, pesquisas e reflexões críticas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. *Supervisão escolar e política educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. e GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 3. reimpr. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANASTASIOU, L. das G. C. A função pedagógica da coordenação de curso de graduação. In: ISAIA, S .M. de A; BOLZAN, D. P.de V. (Orgs.) *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- ANDRÉ, M. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, vol. 18 n. 43 Campinas. Dec. 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200005> <acessado em setembro de 2011>.
- ANDRÉ, M. e GATTI, B. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.
- ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia universitária: gênese Filosófico-educacional e realizações Brasileiras no século XX. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008
- ATTA, D. M. A.; SIMÕES, J. L. *Supervisão Educacional*. Salvador, Arco Iris, 1975.
- AZZI, S.. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAUER, M. W. e GASKELL, G.(Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, Ma. A. M.; FIDALGO, N. L. R. *A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- BORGES, J. C. *O ensino jurídico no Brasil*. Disponível em <http://www.jurisway.org.br> Acesso em dezembro de 2011.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Distrito Federal: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Diário Oficial da União* - nº 221 - 18 de novembro de 2011. ISSN 1677-7042 35.< <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996 – In: L.D.B.- *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Câmara dos Deputados. Brasília, 1997.

BRASIL, MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior – 2010. Divulgação dos principais resultados. Outubro de 2011. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index](http://portal.mec.gov.br/index).

BRASIL, MEC, Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

BRASIL, MEC, Parecer Nº 04, de 17 de junho de 2010 - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index](http://portal.mec.gov.br/index).

BRASIL, MEC, Portaria 147, de 02 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria147.pdf>

BRASIL, MEC, Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010 - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index](http://portal.mec.gov.br/index).

BRASIL, MEC, Resolução Nº 07, de 11 de março de 2002. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)

BRASIL, MEC, Resolução CNE/CES nº. 09, de 29 de setembro de 2004. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para os cursos de Direito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CP nº. 01, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)

BRASIL. Parecer CFAP nº 01, de 09 de maio de 2008. Proposta para carga horária Mínima e tempo de integralização para Curso de bacharelado em ciências Biológicas (presencial).

BRASIL. Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010 – *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior* – CONAES.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, DE 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* *A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Coleção Sociologia.

CHAUI, M. Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber. *Revista Adusp*. Associação dos docentes da Universidade de São Paulo. Dezembro, 2000. <http://www.adusp.org.br/revista/Default.htm>.

CHIAVENATTO, I. *Introdução à teoria geral e administração*. 6.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CUNHA, L. *A Universidade temporã*. Da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro. Civ. Brasileira. 1980.p.11-66.

CUNHA, M. I. da A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. da (Org.). *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

DIAS, Ana M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre Ensino, pesquisa e extensão. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física* – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.37-52, Agosto/2009.

DOURADO, L. F. (Org.). *Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, [s.l.], n. 4, 1991.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das Origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*. Nº 28. Curitiba, jul/dez - 2006. *Versão impressa*: ISSN 0104-4060

FERNANDES, R. C. de A. *Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras*. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado, 2007.

FERRI, C. Formação continuada de professores universitários: a experiência do vale do Itajaí. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FRANCO, E. R. P. de S. *Funções do coordenador de curso: ou como “construir” um coordenador ideal*. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, caderno 08, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, L. C. de *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A internalização da exclusão. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. 1. ed. 1. reimp. – Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

FUSARI, J. C. *A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar*. 1993. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p069-077\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf)

GADOTTI, M. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. *Formation et cycle de vie*. Vevey - Suíça: Payot, 1974.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006.

JACOBUECCI, D. F. C.; JACOBUECCI, G. B. Correndo na esteira rolante: a experiência de coordenar um curso de graduação em uma instituição de ensino superior privada. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, n. 11: 81-101, 2008. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em fevereiro de 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5, ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, J. A. de *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 2002.

LIMA, L. C. *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. ISBN 972-9380-98-8.

\_\_\_\_\_. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, E. S. *O Diretor e as avaliações praticadas na escola*. Brasília: Editora Kiron, 2012.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos Tarciso.(org.). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MONTANDON, M. I. Desafios e perspectivas para a formação de professores na UnB – a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas. In: FERNANDES, M. L. B. (Org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco*. Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2011.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESTANA, M. C. et al. *Desafios da sociedade do conhecimento e gestão de pessoas em sistemas de informação*. Ci. Inf., Brasília, v. 32, n. 2. p. 77-84, maio/ago, 2003.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. (Orgs.) *Pedagogia universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PÔRTO Jr., G. Anísio Teixeira e a UnB: um breve olhar. In: PÔRTO Jr., G. (Org.). *Anísio Teixeira e o ensino Superior*. Brasília: Bárbara Bela, 2001.

PORTO, Y. da S. Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente. In: MARIN A. J. (Org.). *Educação Continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RIOS, T. A. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.36, n.83, jul./set. 1961. p.161-230. Disponível em:  
<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/unbdarci.html>

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibepex, 2007.

ROSA, J. G. Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova: Fronteira, 2001.

RUIZ, G. *et al.* Sugestões para uma metodologia de ação para as equipes centrais de supervisão. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. *Seminário de Supervisão Pedagógica*. Brasília, 1981.

SABADIA, J. A. B. O papel do coordenador de curso – a experiência no ensino de graduação em Geologia, na Universidade Federal do Ceará. *Revista de Geologia*, Fortaleza, v.11, p. 23-29, 1998.

SANDER, B. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007. Ed. Ampliada.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D. e FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária no Brasil – 1995–2006: precária trajetória e incerto futuro. In: *Revista Educação & Sociedade*. v. 27, n. 96. Campinas out. 2006. *Versão impressa ISSN 0101-7330*

\_\_\_\_\_. *Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.



SILVA, T.R.N. da S. Formação do Educador: aspectos teóricos. In: ALVES, N. (Coord.). *Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, E. F. da *Nove aulas inovadoras na universidade*. Campinas-SP: Papirus, 2011.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia. In: *Revista Educação & Sociedade*. v.12, n.03, Sorocaba set. 2007. Versão impressa ISSN 1414-4077

SILVA JÚNIOR, C. A. *Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.

SILVA, S. T. e PEREIRA, A. C. O papel da liderança de equipes na coordenação de curso. Poços de Caldas: *Anais do II Workshop de Educação em Computação e Informática do Estado de Minas Gerais*. 2003. Disponível em <http://www.inf.pucpcaldas.br/>. Acesso em setembro de 2009.

SOUSA, J. V. de Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no Ensino Superior Brasileiro. In: SILVA, M. A. da e SILVA, R. B. (Orgs.). *A idéia de Universidade: rumos e desafios*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, dezembro de 2000.

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da Práxis*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. (Org). *Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível*. 2. ed. Campinas - SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

\_\_\_\_\_. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. (Coord.) *Universidade e Desenvolvimento profissional docente: propostas em debate*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *PERSPECTIVA - Revista do Centro de Ciências da Educação - UFCS*, Florianópolis, v.21, n. 02, p. 431-466, jul./dez., 2003.

WELLER, W. *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago., 2006.

ZABALZA, M. A. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. 2. ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2007.